

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

**Studijní program:** Speciální pedagogika

**Studijní obor:** Speciální pedagogika předškolního věku

## ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

POSTPONEMENT OF COMPULSORY SCHOOL ATTENDANCE

**Bakalářská práce:** 11–FP–KSS– 2009

**Autor:**

Jitka Fránková

**Podpis:**

**Vedoucí práce:** Mgr. Pavlína Roudná

**Konzultant:**

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
66	18		16	21	1+1CD

V Liberci dne:

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jitka FRÁNKOVÁ**  
Osobní číslo: **P09000105**  
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**  
Studijní obor: **Speciální pedagogika předškolního věku**  
Název tématu: **Odklad povinné školní docházky**  
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Charakterizovat problematiku odkladu povinné školní docházky a zjistit četnost výskytu a nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky u dětí.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník, studium spisové dokumentace

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, aj. Školní zralost: co by mělo dítě umět před vstupem do školy. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

KROPÁČKOVÁ, Jana. Budeme mít prvňáčka pro rodiče dětí od 5 let. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Jak připravit dítě do 1. třídy. 2. dopl. vyd. Praha: Granada, 2010. ISBN 978-80-247-3246-6.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. 2. aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 2003. ISBN 978-80-200-1499-3.

ZÄHNE, Volker. Co by děti měly znát: odhalování dětských světů, rodičovské omyly, co o svých dětech možná nevíte. 1. vyd. Česlice: Rebo, 2005. ISBN 80-7234-420X.

ŽÁČKOVÁ, Hana, JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole. 4. aktual. vyd. Praha: D + H, 2005. ISBN 80-903579-0-3.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Pavlína Housová

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 1. dubna 2011

Termín odevzdání bakalářské práce: 27. dubna 2012



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

dne 22. 4. 2011

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Odklad povinné školní docházky

**Jméno a příjmení autora:** Jitka Fránková

**Osobní číslo:** P09000105

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

---

Jitka Fránková

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Pavlíně Housové za metodické vedení, cenné rady, připomínky, trpělivost a pomoc při vypracování bakalářské práce.

Dále děkuji všem respondentům, kteří mi věnovali svůj čas a umožnili mi realizovat průzkum.

Poděkování patří i mé rodině za trpělivost a podporu, kterou mi v průběhu tvorby bakalářské práce a celého studia poskytla.

**Název bakalářské práce:** Odklad povinné školní docházky

**Jméno a příjmení autora:** Jitka Fránková

**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2011/2012

**Vedoucí bakalářské práce:** Mgr. Pavlína Roudná

**Anotace:**

Bakalářská práce se zabývala problematikou odkladu povinné školní docházky a vycházela ze současného stavu v dané oblasti. Jejím cílem bylo charakterizovat problematiku odkladu povinné školní docházky, zmapovat a porovnat četnost výskytu a nejčastějších příčin odkladů povinné školní docházky u dětí za posledních pět let a možné způsoby nápravy. Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování a prezentace odborných zdrojů popisovala a objasňovala základní pojmosloví z oblasti povinné školní docházky. Praktická část zjišťovala pomocí dotazníku, distribuovaného mezi 60 mateřských škol v České republice, nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky, případně oblasti, které se zdají pedagogickým pracovníkům problematické. Výsledky průzkumu potvrdily, že mezi nejčastější důvody vedoucí k navržení odkladu povinné školní docházky patří především sociální nezralost, následovaná fyzickou a pracovní nezralostí. Výsledky průzkumu také ukázaly, že mezi důvody odkladu školní docházky je se vzrůstající tendencí zastoupena narušená komunikační schopnost. Zjištění vyústila v konkrétní navrhovaná opatření prevence příčin odkladu povinné školní docházky.

Za největší přínos práce vzhledem k řešené problematice bylo možné považovat zjištění, že příčiny odkladu školní docházky jsou velmi vysoce zastoupeny nejen v sociální, pracovní a fyzické nezralosti, ale také v narušené komunikační schopnosti, která zaznamenala v rámci zkoumaného období výraznou stoupající tendenci. Dále jako pomoci rodičům a ostatní veřejnosti v orientaci v této otázce.

**Klíčová slova:** povinná školní docházka, historie školství v České republice, školní zralost, školní připravenost, odklad povinné školní docházky, diagnostika školní zralosti a připravenosti, screeningové posouzení školní zralosti

**Title of bachelor thesis:** Odklad povinné školní docházky

**Author:** Jitka Fránková

**Academic year of the bachelor thesis submission:** 2011/2012

**Supervisor:** Mgr. Pavlína Roudná

**Summary:**

The thesis is meant to address the issues of compulsory school attendance postponement and it is based on the current state in the given field. The aim is to characterise the problem, to chart and compare the frequency and the most common reasons of the school attendance postponements in the last 5 years. Also it offers possible remedies. The thesis is divided into two main parts. The first one is a theoretical part which, based on available resources, describes and clarifies basic concepts of the compulsory education field. The practical part is based on questionnaires distributed among 60 kindergartens in the Czech Republic. The aim was to find out the most common reasons for the postponement of compulsory school attendance, alternatively to deal with the fields educators determined as problematic. Survey results confirmed the most common causes for the compulsory school attendance postponement include mainly social immaturity, followed by a physical and working immaturity. Survey results also indicate there is a growing number of postponements caused by communication disorders. The findings resulted in a proposed concrete measures to prevent postponements of the compulsory school attendance. The greatest contribution of the work due to the issues under consideration can be considered the finding that the causes of postponements are not only in the social, working and physical immaturity, but also in communication skills which recorded, within the period under review, a significant upward trend. In addition, it offers directions for parents and public how to become well versed in the matter.

**Key words:** compulsory education, history of the education in the Czech Republic, school readiness, postponement of compulsory school attendance, school readiness diagnosis, school readiness screening

## OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Historie povinné školní docházky .....	11
2 Periodizace vývoje psychiky osobnosti (0 – 6 let) .....	13
2.1 Prenatální období.....	15
2.2 Novorozenecké období .....	16
2.3 Kojenecké období .....	17
2.4 Batolecí období.....	18
2.5 Předškolní období .....	19
3 Kdy má jít dítě do školy .....	21
4 Školní zralost .....	22
4.1 Fyzická zralost.....	23
4.2 Psychická zralost .....	24
4.3 Sociální zralost .....	26
4.4 Pracovní zralost .....	27
5 Školní připravenost.....	28
6 Odložení školní docházky .....	29
7 Diagnostika školní zralosti a připravenosti .....	31
7.1 Screeningové posouzení školní zralosti.....	32
7.2 Podrobnější hodnocení školní zralosti a připravenost .....	33
7.2.1 Hodnocení fonologické percepce .....	33
7.2.2 Fonologická diferenciacce.....	33
7.2.3 Fonologická analýza a syntéza .....	33
7.2.4 Hodnocení vizuální percepce.....	33
7.2.5 Vizuální diferenciacce .....	34
7.2.6 Vizuální analýza a syntéza .....	34
7.2.7 Hodnocení grafomotorických vlastností.....	34
7.2.8 Kresba lidské postavy .....	34
7.2.9 Obkreslování obrázků a písma.....	35
7.2.10 Hodnocení řeči.....	35
7.2.11 Hodnocení rozumových schopností .....	35
7.2.12 Hodnocení úkolového chování a sociálně adaptivního chování.....	36
PRAKTICKÁ ČÁST .....	37
8 Cíl praktické části .....	37
9 Použité metody .....	38
10 Popis zkoumaného vzorku.....	38
11 Výsledky výzkumů a jejich interpretace .....	38
12 Ověření platnosti předpokladů.....	56
13 Shrnutí výsledků praktické části a diskuse .....	59
ZÁVĚR.....	61
NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....	63
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	64
SEZNAM PŘÍLOH .....	66



# ÚVOD

Tématem předložené bakalářské práce je charakterizovat problematiku odkladu povinné školní docházky, zjištění četnosti a nejčastějších příčin. Téma bylo zvoleno s ohledem na medializovanou skutečnost, že počet odkladů povinné školní docházky u dětí má zvyšující se tendenci a že se v některých případech objevují odklady školní docházky zcela zbytečně a to z důvodu, že si odklad docházky rodiče pro své dítě vyžádají. Přitom jsou to děti šikovné, sociálně vyzrálé, bez vážnějších potíží. Cílem předložené bakalářské práce je charakterizovat problematiku odkladu školní docházky, zjistit četnost výskytu a nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky.

Bakalářská práce vychází z předpokladu, že četnost odkladů povinné školní docházky má v posledních pěti letech vzrůstající tendenci a že alespoň 50 % příčin odkladu povinné školní docházky je zapříčiněno pracovní nezralostí dětí. Dalším předpokladem je, že více než 40 % dětí s odloženou školní docházkou posléze navštěvuje kurzy pořádané školským poradenským zařízením či mateřskou školou. Pro ověření předpokladu byla pro předloženou bakalářskou práci zvolena dotazníková metoda, která v 60 mateřských školách problematiku mapovala. Výsledky šetření byly porovnány se statistickými údaji Ústavu pro informace ve vzdělávání.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretické část bakalářské práce popisovala a objasňovala základní pojmosloví z oblasti povinné školní docházky. Teoretická část bakalářské práce je rozdělena na sedm kapitol. První kapitola je věnována historickému vývoji povinné školní docházky na našem území. V druhé kapitole autor bakalářské práce mapuje vývoj lidské psychiky od prenatálního období až po předškolní věk. Obsahem třetí je polemika nad otázkou, kdy má jít dítě do školy dle odborných zdrojů. Čtvrtá kapitola je věnována oblastem školní zralosti tj. zralost fyzická, psychická, sociální a pracovní. V kapitole páté je objasněn pojem školní připravenost, kde jsou vysvětlovány pojmy socializace, komunikace, klíčové kompetence dítěte a schopnost empatie. Šestá kapitola je zaměřena na samotný odklad školní docházky dle Zákona 561/2002 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Poslední kapitola je věnována diagnostice školní zralosti a připravenosti a jednotlivým diagnostickým metodám.

Praktická část zjišťovala pomocí dotazníku, distribuovaného mezi pedagogické pracovníky 60 mateřských škol v České republice, nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky, případně oblasti, které se zdají pedagogickým pracovníkům problematické.

Výsledky průzkumu potvrdily, že mezi nejčastější důvody vedoucí k navržení odkladu povinné školní docházky patří především sociální nezralost, následovaná fyzickou a pracovní nezralostí. Zjištění vyústila v konkrétní navrhovaná opatření prevence příčin odkladu povinné školní docházky.

Práce je určena nejen pro pedagogické pracovníky, ale také pro pomoc rodičům a ostatní veřejnosti pro možná větší orientaci v dané oblasti, vzhledem k řešené problematice.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Historie povinné školní docházky

K zavedení povinné školní docházky došlo v našich zemích se značným časovým předstihem před většinou zemí. První školy byly zřizovány církví již v průběhu 11. století. Největší reforma školství v našich dějinách je spjata se jménem císařovny Marie Terezie, která vládla v letech 1740–1780. Záměrem bylo zvýšení všeobecné vzdělanosti obyvatelstva. Jezuité, kteří vyučovali podle zastaralých metod, neumožňovali proniknout tehdejší dobou tak žádanému osvícenskému duchu škol. Teprve po zrušení jezuitského řádu v roce 1773 mohla Marie Terezie začít s reformou školství, které v té době výrazně zaostávalo za tehdejší Evropou. Již v roce 1771 však byla zřízena ve Vídni tzv. normální škola, kde se kromě náboženství, čtení, psaní a počítání vyučovalo také stavebnictví a základům latiny. Těmito školami museli projít i budoucí učitelé a navíc absolvovat šestitýdenní kurzy přednášející vlastnosti a povinnosti poctivých učitelů. Tento typ škol chtěla mít Marie Terezie v každém hlavním městě monarchie. Koncipováním vlastní reformy pro císařský dvůr byl pověřen pro celý projekt zanícený opat augustiánského kláštera v Zahani Ignác Felbiger. Již během svého působení v Zahani zavedl Felbiger hromadné vyučování ve výuce, sepsal nařízení o povinnostech učitelů a podílel se na reformě pruského školství (Morkes 2004).

Mimořádně významné bylo, že vlastní školské reformě předcházelo velké množství podpůrných kroků. V Praze byl zřízen c.k. sklad školních učebnic, který byl pověřen vydáváním učebnic. Ve stejném období vznikaly i první programy pro přípravu učitelů. Pro učitele triviálních škol byly tříměsíční, pro učitele hlavních škol byly šestiměsíční. Absolventi se pak po splnění předepsaných podmínek mohli přihlásit k učitelské zkoušce. Na přípravu učitelů byla kladena významná důležitost. K tomuto účelu měla sloužit tzv. Metodní kniha sepsaná samotným autorem školské reformy Ignácem Felbigerem. Kniha, která stála vysoko nad průměrem tehdejší pedagogické praxe, vyšla v roce 1775 v němčině a o dva roky později byla vydána její německo-česká verze. Metodní kniha je v mnohém poznamenána myšlenkami J.A.Komenského, a to i přesto, že byl přísně katolickou habsburskou monarchií vnímán jako nepřijatelný protestantský emigrant. Učitelům bylo zdůrazňováno hromadné vyučování ve třídách, v dosavadní běžné praxi převažovala výuka individuální, dále kladen důraz na metodický postup od nejlehčího k obtížnějšímu, od známého k neznámému a nemalý význam mělo společné čtení z učebnic. Oceňován byl výklad učitele a následný rozhovor se

žáky o prezentovaném učivu. Všechny pedagogické metody a zásady jsou v knize autorem popisovány značně podrobně a konkrétně. Za základní výukovou metodu považoval Felbiger metodu katechickou, která usilovala o „správné kladení otázek a správné odpovědi“.

Školská reforma, formulovaná Všeobecným školním řádem pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech c.k. dědičných zemích ze dne 6. 12. 1774, vyjádřila poprvé v historii zájem státu na vzdělání veškerého obyvatelstva. Ve své podstatě reagovala na ekonomickou nutnost a potřebnost, kterou sebou přinášel odklon od feudálního uspořádání výroby a přesun k manufakturní a strojové výrobě. Základem tereziánské školské reformy bylo vybudování systému škol, do nichž by děti mohly chodit. Menší města a vesnice s farou měly mít jedno či dvoutřídní školy triviální, kde se vyučovalo čtení, psaní, počítání, doplněné o náboženství a na venkově o základy hospodaření. Ve větších městech měly být trojtřídní školy hlavní, které rozšiřovaly znalosti z triviálních škol a diferencovaly se na průmyslovou a zemědělskou výrobu. Novotou Všeobecného školního řádu bylo, že zřizované školy měly poskytovat vzdělání nejen chlapcům, ale také dívkám. Dívky však prakticky až do roku 1780 do škol nedocházely, neboť teprve v tomto roce byly zřizovány první dívčí třídy, které se postupně rozšiřovaly (Morkes 2004).

Všeobecný školní řád vyzýval rodiče k tomu, aby své děti ve věku 6 – 12 let posílali do škol, jde tedy i o jakýsi předpis zavádějící v našich zemích povinnou šestiletou školní docházku, s výjimkou pro letní období, kdy děti pomáhaly při polních pracích. V prvních letech platnosti Všeobecného školního řádu však úřady povinnou školní docházku striktně z objektivních důvodů nevyžadovaly, ale veškerá opatření směřovala k tomu, aby se počet dětí ve školách soustavně zvyšoval.

Vyhlášením Všeobecného školního řádu se podstatným způsobem změnilo školství v celé rakouské monarchii. Školský systém měl být dobudován systémem veřejných škol, které poskytovaly vzdělání veškerému obyvatelstvu. Reformou školství Marie Terezie zároveň podnikla další krok k centralizaci země, neboť zavedením povinné školní docházky bylo dosaženo rozsáhlé germanizace celé monarchie, v místních jazycích se vyučovalo pouze v triviálních školách (Morkes, 2004).

Po roce 1818 byla povinná školní docházka ustanovena jako osmiletá, realizována ve dvou stupních – škola obecná, první až pátá třída, a škola měšťanská, šestá až osmá třída, nebo v nižších ročnících na středních školách.

Počátkem 60. let 20. století byla základní školní docházka postupně prodloužena na devět let. Devátý ročník byl ale opětovně rušen na přelomu 70. a 80. let 20. století a došlo ke zkrácení základní školy znovu na osm ročníků, ovšem povinná školní docházka byla

prodloužena na deset let. Každý absolvent základní školy musel pokračovat ve studiu na gymnasiu, střední odborné škole nebo učilišti.

V roce 1990 byla povinná školní docházka opět zkrácena na devět let a postupně byla na základních školách zavedena zpět devátá třída, nejprve nepovinná, od roku 1996 pak povinná (Morkes 2004).

V současné době se povinná školní docházka vztahuje na státní občany České republiky, dále na občany jiného členského státu Evropské unie a jejich rodinné příslušníky, kteří na základě zvláštního pobytového povolení pobývají na území České republiky déle než 90 dnů, a dále na cizince ze třetích zemí, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky po dobu delší než 90 dnů a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany (Zákon 561/2004 Sb., §36, odst. 2).

## **2 Periodizace vývoje psychiky osobnosti (0 – 6 let)**

Ucelená a obecně přijatelná teorie osobnosti zatím neexistuje. V psychologii se vyskytují desítky teorií osobnosti, názorů a definic, které se pokoušejí vysvětlit podstatu a utváření osobnosti z různých hledisek. Každý psychologický směr, škola či každý významnější autor vytvořil vlastní teorii a definici osobnosti (Švingalová 2006).

Nakonečný (1993) pojem osobnost vyjadřuje jako „organizovaný, dynamický a interindividuálně odlišný celek psychologických dispozic, determinující průběh a projevy psychických procesů“ (Nakonečný 1993). Vágnerová definuje osobnost jako duševní celek, který je charakteristický vnitřní jednotou a strukturovaností jednotlivých složek, individuální specifičností a odlišností od jiných osobností a vývojovou stálostí psychických vlastností i v průběhu různých vývojových změn (Vágnerová 1997). G. W. Allport vytvořil seznam 50 různých definic osobnosti, sám považuje osobnost za dynamickou organizaci psychologických systémů v jedinci, která určuje jeho adaptaci na prostředí a jeho charakteristické způsoby chování a jednání (Švingalová 2006). V širokém spektru definic osobnosti se však všechna zkoumání shodují v tom, že mezi její nejvýznamnější znaky patří jedinečnost, výlučnost, neopakovatelnost a odlišnost od všech jiných osobností.

Osobnost lze také charakterizovat jako specificky dynamické uspořádání duševního života, jednotu bio – psycho – socio – spirituální; syntézu zděděného a získaného, osvojeného. Podstatnou charakteristikou je typičnost, jedinečnost pro daného jedince, která se projevuje chováním, jednáním a sebeuvědoměním. Jednotlivé části osobnosti jsou vzájemně

spjaty a ovlivňují se. Přestože je struktura osobnosti relativně stálá, je otevřena vůči formativním vlivům. Švingalová (2006) uvádí, že podle některých teoretiků, jako jsou například Piaget či Nakonečný, se člověk stává osobností až ve věku kolem tří let, kdy u něho vzniká vědomí „Já“. Do té doby si své sociální „Já“ neuvědomuje. Vědomí „Já“ je specifickým rysem osobnosti, které vnímáme ve svém těle, má svou časovou dimenzi, doprovází všechny naše vnější i vnitřní činnosti, určuje identitu člověka a její kontinuitu v čase (Švingalová 2006, s. 8).

I když je porod velmi významným časovým bodem v průběhu vývoje, život člověka nezačíná až jeho narozením. V některých kulturách bylo stáří počítáno od předpokládaného data početí (Langmeier 2006). Psychický vývoj jedince je možné charakterizovat jako zákonitý, celistvý proces vzniku, rozvoje a proměn psychických procesů, jejich diferenciaci a integrace v rámci celé osobnosti, který nebývá zcela rovnoměrný a plynulý. I přes své obecné charakteristiky probíhá u každého jedince zcela individuálně specifickým způsobem. Tento proces se projevuje kvantitativními a kvalitativními změnami, zahrnuje nárůst, úbytek i změnu funkcí, které se mohou rozvíjet plynule, ale také ve vývojových skocích. Pořadí změn v jednotlivých fázích se řídí určitými zákonitostmi, je stabilní a nelze je libovolně měnit (Vágnerová 2007a).

Orgánem, který umožňuje vznik lidské psychiky, je mozek. Důležitým předpokladem standardního projevu všech psychických vlastností a procesů je normální funkční stav mozku. Všechny funkční systémy mozku jsou propojeny a jednotlivé projevy jsou vázány na různé oblasti mozku (Vágnerová 2007b). Psychický vývoj lze charakterizovat jako proces postupné proměny psychických vlastností, kompetencí i celé osobnosti a jeho průběh závisí na individuálně specifické interakci vrozených dispozic a působení různých vlivů prostředí (Vágnerová 2002). Tento vývoj v sobě zahrnuje tři dílčí oblasti, které se významným způsobem navzájem ovlivňují. První dílčí oblastí je biologický vývoj, který zahrnuje vývoj tělesný a veškeré proměny s ním spojené. Další oblastí je kognitivní vývoj, tedy všechny psychické procesy spolupodílející se na lidském poznávání. Jde o kompetence, které člověk využívá při příjmu a zpracovávání informací. Kognitivní vývoj ovlivňují faktory nejen vrozené, ale také faktory prostředí. Poslední dílčí oblastí psychického vývoje je psychosociální vývoj, tedy změny způsobu prožívání, mezilidských vztahů apod. Psychosociální vývoj bývá také označován jako proces socializace (Vágnerová 2007a). Sociokulturní vlivy se na utváření osobnosti komplexně projevují především v tom smyslu, že u každého jedince vytváří určitý individuální systém závazných a okolními očekávaných způsobů chování, které vytváří systém rolí (Nakonečný 1993). Vágnerová (2002) uvádí, že

z hlediska celkového vývoje je třeba brát v úvahu význam jednotlivých životních období a jejich vzájemnou souvislost. Každou fázi života jedince je nutné chápat jako výsledek předcházejícího vývoje a základ pro další rozvoj (Vágnerová 2002).

Psychický vývoj jedince je rovněž vázán na mnoho faktorů, které nemusí mít stejně významnou roli (Vágnerová 2007b), přesto působí ve vzájemné souvislosti (Švingalová 2006). Mezi základní činitele ovlivňující psychický vývoj jedince patří činitelé vnitřní, vnější a také vlastní činnost člověka, jako je hra, práce, učení či zájmová činnost. Vliv dědičnosti a prostředí na vývoj osobnosti se stal jedním z nejstarších filosofických sporů. Z historie je znám boj mezi nativismem a environmentalismem. Oba tyto směry považují psychické procesy za determinované, ale liší se v definici předurčenosti. Nativismus upřednostňoval biologické vlivy, zatímco environmentalismem zdůrazňoval vliv vnějšího prostředí (Švingalová 2006, s. 17). Moderní psychologie se snaží vysvětlovat psychický vývoj a vývoj osobnosti na základě vzájemného působení vnitřních a vnějších faktorů. Psychiku člověka však nepovažuje za pouhý pasivní výtvar vnitřních a vnějších faktorů, ale nahlíží při tomto procesu na člověka jako na aktivní element, který přetváří prostředí a reguluje svůj vlastní vývoj v každé etapě ontogenetického vývoje (Švingalová 2006).

## **2.1 Prenatální období**

Otázkou zrodu a vývoje plodu se zabýval již v 5. století př. n. l. Hippokrates. Jeho názor vycházel z pojmů oheň a voda, země a vzduch. Vlastní „embryologie“ však začíná o sto let později Aristotelem. Teprve v druhé polovině 19. století však bylo uznáno, že embryo se vyvíjí epigenezí a řídící program poskytuje DNA (Wolpert 1995).

Prenatálním vývojem se rozumí doba, která uplyne od oplození vajíčka do narození. Trvá devět kalendářních, resp. 10 lunárních měsíců po 28 dnech. Toto období vývoje je zpravidla členěno do třech fází: období od oplození do uhnízdění blastocytu, embryonální období a fetální období (Vágnerová 2007a).

V první fázi vývoje dochází k oplození vajíčka, které dává vznik většímu počtu buněk menších. Toto období, ve kterém se vyvíjí nervová trubice, jako základ nervového systému trvá přibližně tři týdny (Wolpert 1995). Ve druhém, embryonálním, období dochází k intenzivnímu růstu a diferencování orgánových systémů. Z tohoto důvodu je embryo velmi citlivé na působení nejrůznějších vlivů, které mohou vést i ke vzniku vývojové vady. Třetí období, fetální, trvá od 12. týdne do narození. Je typické dokončováním vývoje orgánových

systemů, z nichž některé začínají již fungovat (Vágnerová 2007a). Každý z těchto dní má velký význam pro narození zdravého dítěte. Geny zděděné od matky a otce určují tělesné charakteristiky i pravděpodobně základní temperament dítěte (Allen 2002).

Období před narozením bylo vývojovými psychology objeveno teprve poměrně nedávno. Dlouho se totiž mělo za to, že duševní život před narozením ve vlastním slova smyslu neexistuje (Langmeier 2006). Vývoj psychiky od narození do dospělosti je u člověka mnohem složitější než u jakéhokoli jiného živého tvora. Základy psychického vývoje člověka musíme hledat už v období nitroděložního života plodu (Langmeier 1983). V prenatálním období se vytvářejí všechny potřebné předpoklady pro budoucí samostatný život. Lidský mozek se rozvíjí v průběhu celého prenatálního období a ještě dlouho po něm (Vágnerová 2007a).

Lidský plod se během vývoje projevuje v závislosti na dozrávání jednotlivých funkcí, ale také v důsledku bazální zkušenosti. Má schopnost reagovat na různé nové a neznámé podněty, je schopen nejjednodušších forem učení, začíná rozlišovat mezi několika nejběžnějšími podněty a naučí se na ně reagovat různým způsobem. Také chování plodu je individuálně typické a jeho charakteristické znaky přetrvávají i po narození (Vágnerová 2007a). V tomto období dítě také získává schopnost sociální interakce. Brzy se dostává do určitého aktivního kontaktu s matkou, dítě je s matkou emočně vyladěno a také se před narozením se mezi nimi vytváří specifický dialog (Langmeier 2006). Plod je aktivním účastníkem této komunikace. Svou reakcí na podněty podává informaci o svých pocitech, potřebách. Obecně se mezi matkou a plodem rozlišují tři druhy komunikace – fyziologická, zprostředkovávaná krví procházející placentou, smyslová a emoční postoj matky k plodu, která spočívá v soustředění pozornosti matky na plod a prožitku existence plodu matkou (Vágnerová 2007a).

I přes veškeré moderní studie toho však o psychice dítěte před narozením zatím víme jen velmi málo (Langmeier 2006).

## **2.2 Novorozenecké období**

Novorozenecké období je první fází kojeneckého stadia. Začíná porodem a trvá zhruba dva měsíce. Přejít dítěte z chráněného nitroděložního prostředí znamená pro jeho nezralý organismus značnou zátěž. Novorozenec se musí přizpůsobit naprosto novým životním



podmínkám. Všechny znaky psychického vývoje se na vyšší úrovni uplatňují ihned po narození a základní nepodmíněné reflexy, které mu umožňují vyrovnat se s požadavky nového životního prostředí, jsou vyvinuty (Langmeir 2006). Některé slouží k přežití, napomáhají primární orientaci a adaptaci. Novorozenec je geneticky disponován k poměrně dlouhému zrání a učení (Vágnerová 2007a).

Do časných interakcí jsou zapojeny všechny smysly novorozence. Od samého počátku vidí, jeho pozornost je přitahována pohybem, zraková ostrost je v důsledku nezralosti nervových drah malá (Langmeir 2006). Rozvoj zrakové percepce teprve začíná. Pokud je objekt v jeho zorném poli, novorozenec je schopen vnímat jeho obrysy na vzdálenost 20 – 30 cm (Vágnerová 2007a). Podobně rozvinut je také sluch, dítě ihned po narození dává přednost některým zvukům před jinými (Langmeir 2006). Rozsah slyšení je značný, dovede rozlišovat i vysoké tóny, tato schopnost je však v pozdějším věku ztrácí (Vágnerová 2007a). Vyvinutý je velmi dobře i hmat, kterým se dítě v tomto období uklidňuje (Langmeir 2006). Emočně nejvýznamnější je pro novorozence kožní kontakt, který je spojen se sociální stimulací a vnímáním změny polohy a pohybu. Dobře jsou také vyvinuty chuť a čich. Nejpozději šest dní po porodu pozná dítě svou matku čichem. Na základě několika studií bylo prokázáno rozlišení všech základních chutí již v prenatálním období (Vágnerová 2007a). Novorozenec je rovněž při narození vybaven schopností jednoduchých myšlenkových pochodů a to, co se naučil, je schopen uchovat i déle než 24 hodin. Schopnost novorozence ovládat prostředí a zapojit se do sociální interakce roste. Je schopen reagovat vrozenými způsoby chování, má tendenci vnímat svoje okolí jako prostředek k upoutání a udržení pozornosti pečujících osob. Dítě také účelně ovládá okolní prostředí k uspokojení svých vlastních potřeb (Vágnerová 2007a).

Motorické schopnosti novorozence jsou však značně nezralé a je zcela odkázán na péči okolí (Langmeir 2006).

## **2.3 Kojenecké období**

Kojenecké období je ve vývoji člověka velice důležité. Přestože trvá pouze necelý rok, (od konce druhého měsíce do jednoho roku) dochází k největším a nejrychlejším změnám ve vývoji tělesném i duševním než v dalších obdobích života. V průběhu prvního roku života dochází k vyzrávání centrálního nervového systému a zdokonalování činnosti jednotlivých smyslových orgánů (Langmeir 2006). V prvním roce života se ve větší míře projevují

individuální rozdíly jednotlivých dětí v prožívání, chování a celkové vývojové tendenci (Vágnerová 2007a).

V souladu se skutečností, že kojenec je schopen a motivován vnímat rozličné podněty z okolního světa a reagovat na ně specifickým způsobem, nazval Erikson toto období receptivní fází. Receptivita neboli otevřenost k okolnímu světu, souvisí s potřebou získání základní důvěry ke světu. Rozvoj poznávacích procesů probíhá na základě interakce zrání a učení a se zráním centrální nervové soustavy. Poznávání a učení probíhá na úrovni konkrétního kontaktu s reálným světem v úseku současnosti (Vágnerová 2007a).

Pro rozvoj poznávacích procesů je nejdůležitější zrakové vnímání (Vágnerová, 2007a). Zrak se stává ostřejší, dítě tak může zaostřovat na blízké i vzdálenější předměty. Učí se schopnosti fixace předmětů (Langmeir 2006). Zrakové vnímání je významným prostředkem orientace (Vágnerová 2007a).

Zdokonaluje se sluchové vnímání, rozšiřuje se škála rozlišení akustických signálů, které se liší výškou tónů (Langmeir 2006). Kojenec je schopen rozlišovat mezi řečovými zvuky a diferencovat hlasy různých osob. Sluchovody a jejich jemné součásti jsou již ve třech měsících věku plně připraveny. Po šesti měsících, kdy se dítě začíná otáčet směrem ke zdroji zvuku, funguje směrové slyšení. Je-li vývoj zraku či sluchu přerušen, může to pro dítě znamenat vážné zpoždění celkového vývoje (Zähme 2005).

Uvědomuje si polohu svých pohybových orgánů v prostoru. Dochází k velkému posunu ve vývoji paměti. Kojenec opětovně poznává předměty, s kterými již přišel do styku a začíná s nimi manipulovat. Hlavním dorozumívacím prostředkem je stále pláč, který je účinným prostředkem, jak si zajistit péči, ochranu a pozitivní pozornost (Langmeir 2006).

## 2.4 Batolecí období

*„Teprve teď, na počátku druhého roku života, získává dítě ve skutečnosti druhově specifické charakteristiky, které člověka odlišují od ostatních živočišných druhů – chodí vzpřímeně a začíná mluvit. Právě tyto lidské vlastnosti jsou v počátečním rychlém rozvoji. Nikdy patrně není dítě tak roztomilé, ale současně ani tak vzdorovité a náročné na čas a trpělivost rodičů“* (Langmeier 2006, s. 72).

Batolecí věk je obdobím výrazného rozvoje mnoha kompetencí i dětské osobnosti. Charakteristickým znakem je osamostatňování a uvolňování z různých vazeb, které doposud měly v předchozím vývoji svůj význam, nyní by však byly na překážku dalšímu vývoji (Vágnerová 2007a).

Hlavní pokrok v tomto období je vidět především ve dvou oblastech – v hrubé i jemné motorice a v řeči. Vývoj hrubé motoriky je pozorovatelný na první pohled – chůze je nyní účinnější způsob lokomoce v prostoru než lezení, kolem dvou let batole umí poskočit snožmo, dokáže poměrně dobře utíkat, připojuje se zvládnutí poměrně těžké chůze ze schodů“ (Lamngmeier 2006). Lokomoce má i svůj sociální význam, je pojímána jako symbol úspěšného vývoje a důkazem přechodu na vyšší úroveň (Vágnerová 2007a). Také jemná motorika se rychle zdokonaluje. Pokroky v této oblasti jsou spojovány s dalším zjemňování vnímání dítěte. K rozhodujícímu pokroku v tomto období dochází v oblasti řeči. Dítě nyní začíná chápat symbolický význam slov, rozumí mnohem většímu počtu slov a také je začíná používat (Lamngmeier 2006).

*„Pokroky v motorických dovednostech a ve schopnosti dohovorit se řečí umožňují pokroky v sociální oblasti. Od dvou let začíná mít dítě aktivní zájem o interakci s druhými dětmi. Dítě má možnost pomalu se učit komunikovat, hrát si a soupeřit se svými vrstevníky. Získává řadu podnětů pro svůj rozumový vývoj a rozvoj hry“* (Lamngmeier 2006, s. 86,87).

Úkolem batolecího věku je dosažení důvěry v sebe sama, ve své schopnosti, odpoutání se z předchozí symbolické vazby na mateřskou osobu, ovšem vztah s matkou pokračuje i po proběhnutí separačního procesu. Z této skutečnosti také vyplývají dva důležité mezníky, které signalizují dosažení žádoucího stupně rozvoje dětské osobnosti. Prvním z nich je již zmíněná schopnost separovat se od matky a druhým mezníkem je uvědomění si vlastní osobnosti a jejích možností. Sebepojetí dítěte ovlivňuje rozvoj jeho kompetencí a jeho typických znaků (Vágnerová 2007a)

## **2.5 Předškolní období**

*„Dítě předškolního věku je celou svou osobností, radostnou spontaneitou a hravou představivostí bytostí, která se brání strohému omezování“* (Třesohlavá et.al 1990, s. 40).

V širším smyslu slovy je předškolní věk označován jako období od narození až do vstupu do školy. V užším slova smyslu je věkem mateřské školy, tedy věkem od tří do šesti let (Langmeier 2006). Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě – diferenciací vztahu ke světu. Toto období ve vývoji dítěte je označováno také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout a tím si vytvořit a potvrdit své kvality. Novým projevem chování v předškolním období je sdílená aktivita, která vyžaduje sebeprosazení a prosociální chování. Tyto vývojově podmíněné změny se odrážejí ve hře (Vágnerová 2007a).

Hra posiluje i vývoj porozumění sociálním rolím a pravidlům, přesto je dítě předškolního věku v oblasti sociálního chování stále závislé na rodičích (Lamngmeier 2006).

Poznávání v tomto věku je zaměřeno na nejbližší svět a pravidla v něm. Myšlení předškolního dítěte je názorné, intuitivní a ještě nerespektuje zákony logiky, je tedy nepřesné s mnohými omezeními. Typickými znaky uvažování je centrace, tedy tendence ulpívat na jednom percepčně nápadném znaku, opomíjení názoru jiných a důraz na určitou zjevnou podobu světa. Typickým znakem myšlení předškolního dítěte je také útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Vývoj myšlení je dlouhodobý proces, kdy se dítě učí rozumět proměnám postupně (Vágnerová 2007a). Rozvíjí se intelekt, kolem čtyř let se vývoj dostává z úrovně předponové na vyšší úroveň názorného myšlení. Zatímco v předponovém stádiu užívalo dítě slov a symbolů jako podpojmů, nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Ovšem stále jsou zde zřejmá i omezení, která dítěti zatím nedovolují myslet skutečně logicky. V tomto období narůstá frekvence a propracovanost společných her (Langmeier 2006).

V předškolním období se také dále rozvíjejí motorické dovednosti, zdokonaluje se pohybová koordinace, elegance pohybů. Zejména v kresbě se uplatňuje rychlý růst rozumového pochopení světa. Maluje a kreslí nejen pro samotnou činnost, ale už to má určitý záměr (Langmeier 2006). Kresba je neverbální symbolickou funkcí, ve které se projevuje tendence zobrazit realitu tak, jak jí dítě chápe. Vývoj kresby prochází několika fázemi, od fáze senzomotorické, přes fázi přechodu na symbolickou úroveň až po fázi symbolického vyjádření, kdy dítě dovede úmyslně kresbou něco konkrétního vyjádřit. Děti kreslí vše, co je určitým způsobem zaujme, velmi často zobrazují lidskou postavu (Vágnerová 2007a).

Výrazně rozšiřuje slovní zásoba. Pokroky v řeči jsou patrné i ve stavbě věty, roste zájem o mluvenou řeč, kterou využívá k regulaci svého chování. Rozvoj seberegulace nabývá v předškolním období na intenzitě (Langmeier 2006). Předškolní děti rozvíjí verbální schopnosti především v komunikaci s dospělými lidmi nebo staršími dětmi. Učí se různým způsobům vyjádření, napodobují verbální projev, upřesňují si platnost gramatických pravidel (Vágnerová 2007a).

V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, kdy děti lépe začínají chápat své pocity, dovedou projevit empatii k prožitkům druhých, objevuje se snaha o oddálení vlastního uspokojení a částečné ovládnutí svých vlastních citových projevů. Vcítění se do emočního ladění jiného člověka může u předškolního dítěte v důsledku jeho nekritického přijímání názoru druhých lidí vést k tzv. indukci, přenosu stejného prožitku či hodnocení (Vágnerová 2007a). Porozumění myšlenkám a prožitkům druhých lidí v průběhu předškolního období

zaznamenává rychlý nárůst a odráží se v rozvoji symbolických her, ve kterých dítě cvičí schopnost vidět svět očima druhých. Hře tedy připadá významná úloha v procesu socializace dítěte (Langmeier, 2006).

### **3 Kdy má jít dítě do školy**

Předpokladem pro správné rozhodnutí o vstupu dítěte do školy, nebo naopak o odložení povinné školní docházky o jeden rok je znalost základních kategorií a pojmů, které s touto problematikou souvisejí. Kategorie školní zralosti je pojímána spíše psychologického hlediska a zohledňuje biologickou podstatu – proces zrání. Školní připravenost je záležitostí více pedagogickou zohledňující proces učení. Podle předpokladů však spolu obě kategorie souvisejí, prolínají se a doplňují.

Při přechodu z předškolního období do školy dochází k výrazné změně a zvýšení nároků, které jsou na dítě kladeny. I když je dětem dán na počátku školní docházky prostor a čas, aby si měly možnost na školní režim zvyknout, mělo by dítě nastoupit do školy připravené tak, aby je školní práce nezaskočila, aby bylo schopné se jí přizpůsobit a aby mohlo být ve škole přiměřeně úspěšné. V opačném případě, není-li dostatečně zralé, je velký předpoklad, že dítě nebude ve škole spokojené a dosahované výsledky nebudou srovnatelné s ostatními vrstevníky (Klégrová 2003).

Mohli bychom říci, že kolem šestého roku dochází k rozsáhlým změnám, až k vývojovým skokům. Ke změnám dochází v poměrně krátké době a relativně najednou. Zmiňované změny se týkají tělesného, duševního, citového i sociálního vývoje (Klégrová 2003).

Oblast tělesného vývoje doznává především změn v tělesné stavbě. Proporce těla se mění, postava se protahuje, končetiny se prodlužují. Množství podkožního tuku se snižuje a svalový reliéf je výraznější. Tělo ztrácí válcovitou podobu, mizí dětská boubelatost z předcházejícího období. Obvod hlavy se vzhledem k tělu zmenšuje. Proměna tělesné stavby byla v určitých obdobích pokládána za jednu z hlavních známek dostatečné vyspělosti dítěte pro vstup do školy. Běžně se k posouzení první proměny tělesné stavby užívala tzv. „filipínská míra“ – spočívala v tom, že školně zralé dítě si rukou nataženou přes hlavu dosáhne na lalůček ucha na druhé straně hlavy. U dítěte dochází k výměně chrupu, mléčné zuby vypadávají a postupně jsou nahrazovány stálým chrupem. Zlepšuje se celková koordinace hrubé motoriky, dochází k vyhranění laterality rukou – preference pravé či levé ruky při práci, která je úzce spojena s rozvojem grafomotoriky. Vedle hrubé motoriky vyzrává

a zlepšuje se i motorika jemná. Dítě je schopno jemnějších a přesnějších pohybů rukou a prstů, které pak umožní dobré ovládání psacího náčiní (Klégrová 2003). Zvládnutí jemných činností je důkazem toho, že došlo ke konečnému propojení mozku se svaly. Rozvoj jemné motoriky je velmi úzce spjat s vývojem zraku. Je vědeckými výzkumy prokázáno, že dítě se rodí ve většině případů dalekozraké. Dalekozrakost je způsobena tím, že oční bulva je zprvu příliš mělká, a proto není možné docílit menší ohniskové vzdálenosti. Teprve v okamžiku, kdy oko kolem desátého roku věku doroste, se dostává zrak do normálu. (Záhne 2005). Vedle tělesného vyspívání dochází v tomto období i k zvyšování celkové odolnosti organismu. Dítě je méně nemocné, lépe se vyrovnává s běžnými nemocemi.

Všechny výše uvedené vývojové změny v oblasti tělesného rozvoje, dozrávání hrubé a jemné motoriky a zvyšování tělesné odolnosti připravují dítě k tomu, aby bylo schopné zvládnout nároky školní výuky i po psychické stránce (Klégrová 2003).

Dle Langmeiera (1998) by si dítě připravené na vstup do školy mělo v celém svém minulém období osvojit znalosti a návyky, které jsou na počátku školní docházky očekávány. Zároveň má ve svém současném vývoji dostatečně rozvinutou aktivní pozornost i přiměřené intelektové schopnosti a v neposlední řadě by mělo být dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole. Celkově lze tedy shrnout, že změny v tělesném a duševním vývoji dítěte kolem šestého roku vytvářejí podmínky pro systematické vzdělávání institucionálního charakteru – neboli pro nástup do školy (Langmeier 1998). Stejně tak Vágnerová (1996) uvádí, že vyspělost a dobrá úroveň rozumových schopností je jedním ze základních předpokladů pro školní úspěšnost, ale nikoli jediným. Výsledky ve škole jsou ovlivňovány řadou vnějších, vnitřních, tělesných i duševních faktorů (Vágnerová 1996).

Vágnerová (2007) dále uvádí, že nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě získává novou roli školáka. Rituál zápisu a prvního dne ve škole potvrzuje jednoznačnost sociální proměny a počátek nové životní fáze (Vágnerová 2007a).

## **4 Školní zralost**

Otázka školní zralosti není ničím novým. Touto problematikou se zabýval již J.A.Komenský ve svých dílech „Velká didaktika a Informatorium školy mateřské“. Doporučoval za nejvhodnější věk pro vstup do školy šest let. Zároveň však upozorňoval na individuální rozdíly mezi dětmi (Kreisllová, 2008). Pokusil se rovněž varovat před negativními následky nesprávného začlenění dítěte do školy a pozitivně vymezit kritéria zralosti dítěte pro vstup do školy (Langmeier 2006).

*„Znamení pak, hodí – li se již do obecné školy dítě, takto budou: Jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo. Jestliže se při něm pozornost k otázkám a jakáž takáž k odpovědům důmyslnost spatřuje. Jestliže ukazuje na sobě jakousi chtivost vyššího umění“* (Langmeier 2006, s. 105)

*„Školní zralost jsou kompetence, které jsou závislé na zrání. Je jedním z předpokladů zvládnutí role školáka. Jde o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti“* (Kreisllová 2008, s. 15).

Školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Zralost centrální nervové soustavy je tedy předpokladem úspěšné adaptace na školní režim (Zelinková 2001). Předpoklady pro vzdělání se vytváří ve vývoji dítěte kolem šestého roku. Víme však, že ne všechny děti jsou stejné, ne u všech postupuje vývoj srovnatelným tempem a způsobem. V některých případech pozorujeme plynulý pokrok, jindy je vývoj ve skocích. U některých jedinců se můžeme setkat s tím, že některá schopnost se rozvíjí rychleji a druhá zaostává. Každé dítě je jedinečné, individualita s vlastním osobitým tempem vývoje. K základnímu vzdělávání však nastupují v jeden den všechny děti, kterým již bylo šest let. Do školy nastupují děti narozené na podzim předcházejícího roku společně s dětmi narozenými na jaře a v létě daného roku. Věkový a vývojový rozdíl mezi nimi je až jeden rok, ve vztahu k celkovému věku dítěte tento rozdíl představuje poměrně dlouhou dobu. Z tohoto důvodu je třeba podrobněji sledovat vývoj dítěte i ve vztahu k současným školním nárokům (Klégrová 2003).

Školní zralost lze také vymezit jako dosažení takového stupně zralosti různých funkcí, které dítěti umožňují zvládnout požadavky výuky v 1. třídě. Zrání dětského organismu, především centrální nervové soustavy, se projevuje rozličným způsobem. Může se jednat o změnu celkové emoční stability a odolnosti vůči zátěži, rozvojem motorické koordinace i změnu zpracování informací a způsobu uvažování (Vágnerová 2007a).

Samotný pojem školní zralost v sobě zahrnuje hned několik rovin: zralost fyzickou, tělesnou, psychosociální, která v sobě odráží zralost psychickou a sociální.

## **4.1 Fyzická zralost**

Fyzickou, tělesnou zralost a celkový zdravotní stav většinou posuzuje zpravidla dětský lékař. Růstem i fyzickými dispozicemi by mělo dítě odpovídat nárokům šesti let. Fyzická zralost je jedním z předpokladů školní úspěšnosti, sama o sobě však nestačí. Školní úspěšnost

může ovlivnit nejen chronická, často opakující se onemocnění, ale také nezralost dítěte po stránce psychosociální může způsobit při vstupu do školy nemalé potíže (Žáčková a kol. 2005).

Také Vágnerová (1996) uvádí, že jakékoli chronické onemocnění či celková tělesná slabost nepříznivě ovlivňuje výkonnost dítěte. Může se u dítěte projevovat zvýšená unavitelnost, dráždivost a obtíže s koncentrací pozornosti (Vágnerová 1996).

## **4.2 Psychická zralost**

Psychická zralost v sobě opět zahrnuje hned několik faktorů. Jedním z nich je rozumová, mentální vyspělost. Začíná svět vidět realističtěji, odpoutává se od magie pohádek a na oblibě získávají příběhy ze života lidí a zvířat (Klégrová 2003). Dítě v období před vstupem do školy přechází od konkrétního myšlení k obecnějšímu, pojmovému myšlení. V oblasti uvažování a chápání se začíná objevovat analyticko-syntetická činnost, dítě si více všímá rozdílů a podobností, je schopno vnímat jednotlivosti a zároveň chápat vztahy mezi nimi. I když dítě stále uvažuje mechanicky, lze pozorovat náznaky logické úvahy (Žáčková a kol. 2005). Školní zralost je spojena s rozvojem myšlení, které je schopné řídit se základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality (Vágnerová 2007a). Vyspělost verbálního i názorného myšlení v předškolním období je do značné míry závislá také na stimulaci výchovného působení a kulturnosti sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Třesohlavá et.al 1990). Nejen v myšlení, ale také ve vnímání se stále projevuje analyticko-syntetická činnost. Dítě je schopno vyčlenit části z celku a opět je v celek složit (Žáčková a kol., 2005). Vnímání se stává diferencovanějším a integrovanějším (Vágnerová 2007a). Vedle zrakového vnímání se rozvíjí i funkce sluchového vnímání (Klégrová 2003). Sluchová percepce dozrává mezi 5. a 7. rokem. Rozvoj sluchového vnímání je podporován každodenní zkušeností. Pro zvládnutí výuky českého jazyka je důležitý rozvoj fonemického vědomí, pochopení skutečnosti, že slova se skládají z různě znějících hlásek a že je lze dále rozdělit na menší jednotky (Vágnerová 2007a). Dokáže rozeznat hlásky, kterými slovo začíná a končí, rozloží jednoduchá slova na jednotlivé hlásky. Sluchově postihne rozdíl mezi slovy, a to i tam, kde jsou odlišnosti relativně malé (Klégrová 2003). Sluchová analýzy a syntéza se ve větší míře rozvíjí až ve škole (Vágnerová 2007a).

Podstatnou složku školní zralosti tvoří rozvoj grafomotoriky. Pro nácvičení psaní je důležité, aby dítě drželo tužku správně, aby ruka a prsty byly pro psaní uvolněné a aby byly uvolněné i klouby zápěstí, lokte a ramene (Klégrová 2003). Zvládnout však držení tužky není



tak samozřejmé, jak by se na první pohled mohlo zdát. Tužka je prodloužením ruky a k jejímu ovládnutí je potřeba vynaložit značné úsilí (Davido 2001).

V kresbě dítěte předškolního věku se prolíná stádium obrázkové, spontánní realismus a počátek popisného symbolismu (Třesohlavá, et.al 1990). Kresba dítěte v tomto období je přirozeným projevem i vyjádřením jeho vývojové úrovně, je již propracovanější, podrobnější, přibývají detaily, tahy psacím náčiním jsou jistější. Zachycuje nejen zručnost, ale také povědomí dítěte o dané skutečnosti, jak ji vnímá a vidí (Klégrová 2003). Dětská kresba vyjadřuje spíše osobní svět než svět vnější. Ten se stává fantazijním výtvozem tak, jak jej autor vidí a emočně zpracovává. Do kresby je vložena celá dětská osobnost (Davido 2001). Vývoj vnímání je možné sledovat především na kresbě postavy (Klégrová 2003). Vývoj kresby lidské postavy postupuje od nereálné, přes hlavonožce a obrysovou kresbu až k profilovému zachycení postavy (Třesohlavá, et.al 1990). Zpočátku je postava kreslena analyticky – části těla jsou k sobě jednotlivě připojovány, postupně se objevují i prvky syntetické kresby, části těla jsou nakresleny vcelku, spojeně. Velké rozdíly lze sledovat v kresbách děvčat a chlapců. Děvčata pečlivě prokreslují oděv, zdobné detaily, postavy mají výraznější oči, drobnější ruce a nohy. Naproti tomu u chlapců lze sledovat v popředí zájmu především funkčnost, zobrazují široká ramena, větší nohy i ruce. Tento rozdíl může být spojen s odlišností ve vnímání jednotlivých součástí lidské postavy (Klégrová 2003).

Dalším významným faktorem je i řečová vyspělost. Prostřednictvím vlivů okolního světa je dítě dostatečně vybaveno k tomu, aby bylo schopné zvládnout všechny možné situace. Dítě často experimentuje s jazykem a přitom si jej prostřednictvím hry zdokonaluje (Záhne 2005). Dítě by v tomto období mělo mluvit již gramaticky správně, případné poruchy řeči by měly být ve větší míře odstraněny (Žáčková a kol. 2005). Špatná výslovnost dětem ve škole vadí. Jestliže nemohou některé hlásky správně vyslovit, mohou je špatně sluchově rozlišovat a následně mají problémy se skládáním slov nebo při psaní podle diktátu. Důležitý je také rozvoj slovní zásoby a způsob vyjadřování. Před nástupem do školy je pasivní slovník (tj. kolika slovům rozumí) dítěte poměrně rozsáhlý, odhaduje se na několik tisíc slov. Podstatná je především ale aktivní slovní zásoba – vyjadřuje, kolik slov je dítě při svém vyjadřování schopné použít. Dítě by mělo umět své potřeby vyjádřit v běžných situacích, převyprávět příběh či pohádku (Klégrová 2003).

Souvislost s výše uvedeným má i tzv. vizuomotorická koordinace. Pohyby dítěte jsou již záměrnější, klidnější, motorickou aktivitu je dítě schopno zčásti ovlivňovat (Žáčková a kol. 2005).

Vedle funkcí nutných pro výuku čtení a psaní, by dítě mělo mít před nástupem do školy také rozvinuté i určité matematické představy, především předčíselné. Mělo by být schopné porovnávat velikost a počet – větší, menší, více, méně, nejvíce, kratší, delší. Postupně se také rozvíjí i číselná představa, kdy se dítě orientuje v číselné řadě, vyjmenuje čísla v řadě tak, jak jsou za sebou ( Klégrová 2003). Dítě ví, že každé číslo slouží k označení určitého počtu, ale toto pravidlo je schopné aplikovat jen v omezené míře, obvykle spočítá pět jednotek. Začíná chápat logiku číselné řady, tj. návaznost pořadí čísel, určenou kritériem velikosti. Důležitým signálem rozvoje matematického uvažování je přesnější porozumění odlišnosti, hodnocení více a méně. Matematické dovednosti, jako samostatná kompetence, se začínají diferencovat mezi 5. a 7. rokem (Vágnerová 2007a). S rozvojem matematických představ souvisí i orientace v prostoru. Dítě se postupně naučí rozlišovat, co je vpředu, vzadu, nahoře, dole ( Klégrová 2003).

Citový vývoj předškolního dítěte je nápadný bohatostí emocionálního prožívání ve všech aktivitách dítěte. Citové složky se projevují ve všech oblastech psychického dění, ovlivňují vnímání, hru, osvojování sociálních návyků, způsob řečového vyjadřování. Z tohoto důvodu jsou city intenzivní, nápadné jsou jejich výkyvy do krajních poloh. S citovým vývojem úzce souvisí i chápání základní morální kvality – dobra a zla (Třesohlavá et.al 1990). Školsky zralé dítě dokáže emoce více vnitřně regulovat. Uvědomuje si, že je nutné určité emoční projevy potlačit (Vágnerová 2007a). Emocionální regulace, směřující k okamžitému uspokojení by měla být postupně nahrazována regulací na vyšší úroveň. Pro školní adaptaci je zapotřebí, aby dítě bylo schopno odložit vlastní uspokojení, podřídít se příkazu a prioritě (Vágnerová 1996).

### **4.3 Sociální zralost**

Sociální zralost je také jedním z velmi významných faktorů, které ovlivňují celkové zvládání školního prostředí. Zcela běžně by dítě v tomto období mělo být schopné trávit delší čas mimo okruh rodiny, mělo by snést oddálení svých přání vzhledem k pozdějšímu cíli a unést i případný neúspěch. Rovněž základy sebeobsluhy, jako například oblékání, obouvání, stravování, by mělo dítě zvládat. Dítě začíná dospívat k částečné sebekontrolě i ke kontrole svých citů, je schopné zčásti ovládat své impulzivní jednání a chování (Žáčková a kol. 2005). Je schopné se orientovat v základních sociálních situacích, podřídít se cizí autoritě, která bude jeho práci a činnost řídit ( Klégrová, 2003). Z tohoto důvodu je například dítě precitlivělé,

úzkostné, neklidné, impulzivní ve smyslu budoucí školní úspěšnosti velmi ohrožené (Žáčková a kol. 2005). Dítě by mělo rozlišovat mezi dospělými a dětmi. Mělo by vědět, jak se k nim chovat, kdy a jak pozdravit, jak o co požádat a jak poděkovat. Mělo by rovněž formálně vyjádřit úctu formou vykání dospělým. Známkou sociální nezralosti je tykání dospělým ( Klégrová 2003).

Také přijetí dítěte ve skupině a jeho sociální status úzce souvisí se sociální obratností dítěte a úrovní rozvoje sociálního porozumění. Schopnost empatie a zapojení se do prosociálních aktivit je dalším významným aspektem školní zralosti (Langmeier 2006).

Jestliže se objeví problém v sociální adaptaci, stává se rizikovým faktorem i v oblasti výkonu. Dítě se za takovéto situace nedokáže přiměřeně uplatnit (Vágnerová 1996).

*„Příprava na školu by proto neměla obsahovat jen nácvik dovedností nebo rozumových návyků, ale měla by se zaměřovat i na nácvik dovedností sociálních a na posilování prosociálních projevů předškolních dětí“* (Langmeier 2006, s. 115).

#### **4.4 Pracovní zralost**

Pracovní zralostí rozumíme takové předpoklady dítěte, které vytvářejí základní podmínky pro zvládnutí pracovních úkolů. Dítě musí vyvinout určitou snahu a úsilí, aby danou činnost provedlo co nejlépe. Zohledňujeme dobu, po kterou je dítě schopné soustředěně pracovat, zda činnost vykonává trpělivě, zda předčasně neodchází, zda se dokáže přizpůsobit změnám v pracovních činnostech apod. (Klégrová 2003).

Základem pozornosti je neporušenost a funkčnost centrální nervové soustavy a odraz vnitřního stavu jedince prostřednictvím nervové soustavy. Důležitou vlastností pozornosti je výběrovost na změny, které se v okolí dějí (Třesohlavá et al. 1990). Schopnost soustředit se žádoucím směrem po určitou dobu dozrává na počátku školního věku a lze ji také považovat za jednu ze složek školní zralosti, neboť udržení zaměřenosti pozornosti je důležité pro školní práci. Schopnost přesouvat pozornost se rozvíjí až ve středním školním věku (Vágnerová 2007).

*„Je ovšem třeba mít stále na mysli, že schopnost soustředit se na úkol a vytrvale pracovat vzrůstá jen postupně a že u školních začátečníků musíme stále dbát na to, aby nebyly kladenými požadavky překročeny hranice jejich přirozeného vývojového stavu“* (Langmeier 2006, s. 115).

Ke znakům pracovní zralosti patří také schopnost realisticky odhadovat své dovednosti, zhodnotit svou práci. Tato stránka pracovní zralosti se však většinou postupně rozvíjí až po nástupu dítěte do školy (Klégrová 2003).

*„Úspěšnost dítěte ve škole nezávisí jen na zralosti žáka, ale také na zralosti učitele, který respektuje rozdílné schopnosti dítěte a bere je v úvahu i při plánování, výběru metod a při procesu hodnocení“* (Kreisllová 2008, s. 30).

## 5 Školní připravenost

Školní připravenost představuje úroveň těch kompetencí, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení (Kreisllová 2008). Postihuje úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy (Zelinková 2001). Dítě musí dosáhnout přijatelnou socializační úroveň, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. Největší význam v socializačním procesu má rodina, jejíž hodnoty a normy dítě přejímá (Kreisllová 2008). Langmeier uvádí, že sociální kompetence dítěte, jeho schopnost empatie a jeho zapojení do prosociálních aktivit, je dalším aspektem školní připravenosti (Langmeier 2006).

Dle Vágnerové (2007) jsou pro zvládnutí role školáka potřebné mnohé kompetence, které se rozvíjí učením a jsou závislé na specifické sociální zkušenosti. Vstup do školy představuje odklon od výlučného vlivu rodiny a podřízení se instituci, která reprezentuje hodnoty a normy platné pro všechny stejně (Vágnerová 2007a).

Školsky připravené dítě by mělo být schopno rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno. Výraznou zátěží může být i nutnost podřídit se autoritě učitele, který je cizím člověkem. Dítě musí přijmout skutečnost, že je jen jedním z mnoha a že jej učitel bude hodnotit pouze na základě jeho chování a výkonu. Zásadní změna životního stylu je také spojena s nutností osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky (Vágnerová 2007a).

Velmi důležitou složkou školní připravenosti je schopnost komunikace. Školsky připravené dítě by mělo diferencovat a užívat různé způsoby komunikace, podle toho zda mluví s dospělou osobou nebo vrstevníkem, ve škole či doma. Dítě by mělo mít na počátku školní docházky dostatečnou slovní zásobu, potřebné jazykové dovednosti a umět je využívat. Mělo by umět se vyjádřit o běžných věcech a rozumět verbálnímu sdělení jiné osoby. V opačném případě nedostatek porozumění vede k pocitu dezorientace, dítě neví, co se od něj očekává (Vágnerová 2007a).

## 6 Odložení školní docházky

V současné době je odklad školní docházky udělován stále vzrůstajícímu počtu dětí populačního ročníku. Vysoké počty odkladů způsobují zvýšení průměrného věku nástupu do první třídy. Starší děti jsou vyspělejší, zvládají učivo snadněji, jejich pozornost je koncentrovanější a jsou fyzicky zdatnější. To vede v konečném důsledku ke zvyšování požadavků první třídy. Učitel přizpůsobuje tempo a nároky možnostem většiny a tím se mladší vrstevníci mohou snadno dostat do situace, kdy nestačí tempu a jsou dříve unavené. Jeví se pak jako nezralé přesto, že se ve skutečnosti projevují přiměřeně svému věku (Zähne 2005).

*„Odklad školní docházky je preventivním opatřením, které má chránit děti školně nezralé před selháním. Dobrý začátek školní docházky se přenáší i do dalších let, ovlivňuje školní výkony i ve vyšších ročnících a napomáhá k vytvoření kladného postoje ke vzdělání obecně. Naopak neúspěch hned na začátku může situaci dítěti dost zkomplikovat. Neúspěch může zásadním způsobem ovlivnit sebevědomí dítěte i jeho zájem o školní práci“* (Klégrová 2003, s.31).

Ve většině zemí Evropské unie se při přijímání dětí k povinné školní docházce zohledňuje pouze věk. Ke školní zralosti se přihlíží pouze v případě, kdy si rodiče přejí zapsat své dítě do základní školy dříve, než dosáhne věku zahájení povinné školní docházky (Zähne 2005).

V České republice je odložení školní docházky o jeden rok realizováno dle § 37 zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. *„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. Při zápisu do prvního ročníku základní škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky. Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok. Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce, doporučí zároveň*

*zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte (Zákona č. 561/2004, Sb., §37, odst. 1).*

K rozhodnutí o dokladu školní docházky by nemělo být přistupováno formálně, neboť se jedná o závažné rozhodnutí v životě dítěte. Neuváženým přístupem k této skutečnosti lze dítěti způsobit velké problémy. U dítěte zralého může dojít k promeškání okamžiku, kdy je připraveno se učit a následně může ztratit o školu i učení zájem. Na druhé straně nelze uspěchat vstup do základní školy u dětí nezralých, které jsou výrazně ohroženy selháním a následnou neúspěšností. Vždy je tedy vhodné poradit se o možném odkladu povinné školní docházky s odborníkem (Žáčková a kol. 2005). Stejně tak Langmeier (2006) uvádí: *„Otázka zralosti dítěte pro školu je složitá. Nebezpečí příliš liberálního zařazování nešestiletých dětí do školy bylo značně zmírněno, když odborná i laická veřejnost byla upozorněna na ohrožení. Dnes se naopak stále častěji setkáváme s opačným extrémem – mnozí rodiče žádají odklad školní docházky i u dětí téměř sedmiletých z důvodu jejich hravosti. Příliš dlouhé odkládání školní docházky však může být také nebezpečné – dítě tak mnohdy promešká nejvhodnější okamžik pro začátek školní práce“* (Langmeier 2006, s. 117).

Nejčastějšími zdravotními důvody pro odklad školní docházky je častá nemocnost a celkově nižší odolnost organismu. Často nemocnému dítěti chybí výklad učitele, procvičení látky a obtížně učební látku doplňuje. V konečném důsledku se ve školní výuce opoždí, úspěšnost se snižuje. Odklad školní docházky ze zdravotních důvodů je třeba pečlivě prokonzultovat s lékařem, který sleduje jeho tělesný a zdravotní vývoj od narození. Otázky pracovní a sociální zralosti a rozvoje jednotlivých funkcí jsou v kompetenci pedagogicko-psychologických poraden. V těchto poradnách probíhá psychologické vyšetření, které je seskupeno tak, aby byly zachyceny jednotlivé složky školní zralosti, která je vždy komplexní záležitostí. Závěr vyšetření hodnotí všechny okolnosti dosavadního vývoje dítěte, sleduje současný rozvoj dovedností a snaží se odhadnout vývojové možnosti do budoucna ( Klégrová, 2003). Při indikování odkladu školní docházky je nutné také rozhodnout, které schopnosti a dovednosti by měly být systematicky rozvíjeny. Období odkladu školní docházky by mělo být pro dítě účelné. Pouhé očekávání, že se nedostatky spontánně upraví, nemusí být vždy dostatečně efektivní (Vágnerová 2008).

*„Nástup do školy je významným mezníkem v životě člověka a důležitým bodem změny. Do té doby je člověk jako malá zvonečková dráha, která se bezstarostně a bezcílně loudá po kolejkách dle vlastního výběru, svým vlastním tempem a do míst, jež si sama volí. Najednou se*

*člověk dostane na připravenou trať a již jede po více či méně pevně daných kolejích svého života, musí se řídit jízdními řády a předepsanými zastávkami. Její výkon bude hodnocen cizími lidmi, a to je novinka“ (Zähne 2005, s. 143).*

## **7 Diagnostika školní zralosti a připravenosti**

*„Diagnostika připravenosti dítěte pro osvojování určitých vědomostí a dovedností je východiskem pro přípravu pedagogického působení“ (Zelinková 2001, s. 21).*

Vývoj dítěte je ovlivňován učením a zráním. Zrání, které je dáno geneticky, se projevuje změnami v organismu. Stimulovat, ale také tlumit zrání mohou podněty z vnějšího prostředí. Z tohoto důvodu jsou děti pro osvojování nových vědomostí i dovedností různě připravené a získávají je v různých oblastech nestejně rychle (Zelinková 2001).

Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6-7 let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením. V době nástupu dosáhne většina dětí takové vývojové úrovně, která je nezbytnou podmínkou přijatelného zvládnutí školních nároků. K žádoucí proměně však nemusí u dětí dojít ve stejné době a rovnoměrně ve všech oblastech. Pomalejší dozrávání a z něho vyplývající potíže se mohou projevit v různých oblastech a ovlivnit tak úspěšnost dítěte ve škole. Z těchto důvodů je doporučováno orientační vyšetření školní zralosti, v opodstatněných případech i podrobnější psychologické vyšetření. Tato vyšetření mají značný preventivní význam. Pomalejší dozrávání a z něho vyplývající potíže se mohou projevit v následujících oblastech:

- ✓ V oblasti předpokladů k početní výuce trivie (čtení, psaní a počítání) – důležité je zjistit, zda u dítěte není opožděn rozvoj sluchové a zrakové percepce.
- ✓ V oblasti verbální schopnosti a dovednosti – pokud dítě nezvládá jazyk a řeč na přijatelné úrovni, nemůže ve škole uspět nejen v oblasti výuky, ale také v sociální adaptaci.
- ✓ V oblasti konkrétních logických operací – dítě školsky nezralé setrvává na úrovni prelogického uvažování, nedokáže rozlišovat podobnosti a rozdíly, chápat různé souvislosti a vztahy.
- ✓ Neschopnost vydržet pracovat dostatečně dlouho a koncentrovaně – typická je snadná unavitelnost a nesoustředěnost na práci.

- ✓ Neschopnost regulovat svoje chování – dítě není schopné oddálit aktuální uspokojení. Jde o projev nedostatečně rozvinuté exekutivní složky, jejíž vývoj závisí na zralosti kůry čelního mozkového laloku.
- ✓ Dítě nebývá motivováno k učení – role školáka představuje pro nezralé dítě značnou zátěž. Dítě z důvodu nedostatečné motivační síly neplní zadané úkoly uspokojivě a nenaučí se, co je třeba.
- ✓ Emoční nezralost – bývá spojena s nadměrnou vázaností na rodinné prostředí, s nízkou frustrační tolerancí. Nezralé děti jsou často úzkostné, nejisté, plačtivé. Tato zvýšená úzkost narušuje i proces učení.

Testové metody mají přesně vymezený postup a představují ukázkou specifického chování jedince navozeného za standardních podmínek. Hodnocení školní zralosti zahrnuje screening dílčích aspektů a podrobnější vyšetření školní zralosti. Screening slouží k odlišení dětí, jež mohou mít v této oblasti problémy. Podrobnější vyšetření školní zralosti je provedeno na žádost rodičů a může být indikováno selháním ve screeningovém testu. Na základě zhodnocení všech dílčích aspektů je pak vhodné uvážit vhodnost nástupu dítěte do školy ve stanoveném termínu (Vágnerová 2008).

## 7.1 Screeningové posouzení školní zralosti

Ke screeningovému posouzení školní zralosti je používán Kernův Orientační test školní zralosti v úpravě J. Jiráska. Tento test obsahuje kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení obrazce vytvořeného z puntíků.

Kresba lidské postavy je úkolem relativně málo strukturovaným. Dítě kreslí postavu muže jak je zvyklé lidské tělo zobrazovat. Naproti tomu obkreslování písma a obrazce je pro dítě něčím novým a musí tedy pro splnění úkolu vynaložit určité úsilí. Kvalita nápodoby umožňuje odhadnout schopnost percepčně analyzovat předlohu a grafomotoricky ji zpracovat.

Test je možné zadávat individuálně i skupinově. Při skupinovém zadání je možné současně získávat informace o schopnosti adaptace a přizpůsobivosti dítěte.

K vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti je používán pětibodový systém, který je podobný školním známkám. Dobrý výsledek je dostatečným potvrzením zralosti posuzovaných funkcí. Pokud dítě nesplnilo úlohy dostatečně dobře, je třeba dalšího



podrobnějšího vyšetření a následně sledovat dynamiku vývoje schopností a dovedností (Vágnerová 2008).

## **7.2 Podrobnější hodnocení školní zralosti a připravenost**

### **7.2.1 Hodnocení fonologické percepce**

Fonologická diferenciacie, analýza a syntéza dozrává zpravidla mezi šestým a sedmým rokem, tedy v době před nástupem do školy. Dozrávání, jak už jsme se zmínili dříve, neprobíhá plynule a u všech dětí stejně rychle. Z tohoto důvodu je třeba posoudit, zda se vývoj fonologických schopností v některé ze složek opoždí a následně určit způsob nápravy (Vágnerová 2008).

### **7.2.2 Fonologická diferenciacie**

K posouzení této schopnosti je využíván WM test i Test rizika poruch čtení a psaní Švancarové a Kucharské. Tento test zahrnuje určení první hlásky ve slově, rozlišení hlásek uvnitř slova a zjištění shody či rozdílu nesmyslných hláskových skupin. Pro potvrzení školní nezralosti je důležité nerozpoznání první hlásky a nejistota v rozlišení hláskových skupin. Diferenciacie hlásek uvnitř slova je obtížnější a je běžné, že v tomto úkolu chybují i děti školsky zralé (Vágnerová 2008).

### **7.2.3 Fonologická analýza a syntéza**

Pro účely posouzení zvýšeného rizika problémů se zvládnutím výuky je používám SAS-M test. Sleduje schopnost dítěte rozpoznat první písmeno v jednoduchých i obtížnějších slovech (Vágnerová 2008).

### **7.2.4 Hodnocení vizuální percepce**

Zraková percepce je na konci předškolního věku na úrovni, která je nezbytná pro učení čtení a psaní. Na kvalitě zrakové percepce se podílí několik různých funkcí, proto by orientační hodnocení vizuální percepce mělo zahrnovat vyšetření vizuální diferenciacie a vizuální analýzy a syntézy (Vágnerová 2008).

### **7.2.5 Vizuální diferenciace**

Neschopnost rozlišit detaily předlohy písma i obrazce z teček je jedním z důvodů selhání ve screeningovém testu školní zralosti.

K hodnocení složky vizuální percepce lze použít Edfeldtův reverzní test nebo úkol zřetelového rozlišování z Testu rizika poruch čtení a psaní. Nezralé děti chybují především při hodnocení shody a rozdílu pravolevé orientace detailu, také bývají nejisté v oblasti vertikálního směru. Ovlivnit výsledek testu může i pracovní nezralost, která by se při plnění úkolů projevila (Vágnerová 2008).

### **7.2.6 Vizuální analýza a syntéza**

K hodnocení vizuální analýzy a syntézy lze použít screeningového testu školní zralosti. V tomto testu se projeví neschopnost dítěte pochopit, že obrazec je složen z teček, které jsou určitým způsobem uspořádány. Problémy se projeví i při obkreslování složitějších obrazců dle předlohy (Vágnerová 2008).

### **7.2.7 Hodnocení grafomotorických vlastností**

Rozvoj motorické, senzomotorické koordinace, manuální zručnosti a éterizaci ruky pozitivně ovlivňuje zrání CNS. K hodnocení grafomotorické úrovně lze použít testu Kresby lidské postavy, testu Obkreslování obrazců a písma (Vágnerová 2008).

### **7.2.8 Kresba lidské postavy**

Kresba lidské postavy je nejpropracovanější a nejužívanější metodou u dětí. Diagnostická hodnota je validní do 13 let, u mentálně postižených i v dospělosti. Vedle mentální úrovně zachycuje kresba také úroveň specifických funkcí (Švingaová 2004).

*„Kresbu lidské postavy lze použít jako prostředek k orientačnímu hodnocení celkové vývojové úrovně, ale zároveň může sloužit k posouzení úrovně senzomotorických dovedností“* (Vágnerová 2008, s. 312).

V období před nástupem do školy by měla být kresba ve stádiu realistického zobrazení. Postava by tedy měla mít základní znaky, jako je tělo, hlava, ruce, nohy a rysy obličeje (Vágnerová 2008).

### **7.2.9 Obkreslování obrazců a písma**

*„Školsky zralé dítě by mělo být schopné analyzovat a obkreslit různé předlohy, které se liší svou komplexností či nároky na koordinaci pohybů při zvládnutí spojení čar, úhlů apod.“* (Vágnerová 2008, s. 314).

K hodnocení grafomotoriky lze využít Matějčkův test obkreslování. Především sada prvních pěti jednoduchých geometrických obrazců. Za důležitý signál nezralosti senzomotoriky je možné považovat nezvládnutí trojúhelníku a kosočtverce (Vágnerová 2008).

Nápodobá písma je součástí Jiráskova screeningu školní zralosti. Jedná se o standardizovaný test, modifikaci Kernova testu. Test se skládá ze tří subtestů a těmi jsou: kresba lidské postavy, napodobování psacího písma a obkreslování skupiny teček. Pro jednotlivé úlohy jsou dána přesná kritéria hodnocení, která vychází z poznatků vývojové psychologie a empirických zkušeností s hodnocením testů (Švingalová 2004). V případě, že by dítě tento úkol nebylo schopné zvládnout, lze mu nabídnout Test rizika poruch čtení a psaní, jehož předloha je mnohem jednodušší. Je ovšem velký předpoklad, že školsky nezralé dítě bude selhávat i v tomto případě (Vágnerová, 2008).

### **7.2.10 Hodnocení řeči**

K posouzení řeči obvykle stačí rozhovor s dítětem. Tento rozhovor by měl být veden na zajímavé téma, aby bylo dítě k němu dostatečně motivováno.

K hodnocení úrovně slovní zásoby lze použít subtesty z S-B testu nebo WICS-III. Také je ovšem důležitá analýza kvality artikulace. Školsky zralé dítě by mělo vyslovovat většinu hlásek správně. Pro posouzení artikulační obratnosti je možné použít úkoly z Testu rizika poruch čtení a psaní, které k nápodobě využívají složitějších slov (Vágnerová 2008).

### **7.2.11 Hodnocení rozumových schopností**

*„K posouzení inteligence je u dětí předškolního věku vhodný S-B test, který umožní rozlišit úroveň čtyř komplexnějších schopností: verbálního, abstraktně vizuálního a kvantitativního myšlení, i krátkodobé paměti, pozornosti“* (Vágnerová 2008, s. 315).

Výkony, které nedosahují pásma průměru, je vhodné analyzovat a následně porovnat s výsledky ve všech testovaných oblastech. U školsky nezralých dětí dochází zpravidla k velmi nerovnoměrným výkonům, přestože celkový výsledek může být v pásmu širšího průměru (Vágnerová 2008).

#### **7.2.12 Hodnocení úkolového chování a sociálně adaptivního chování**

Školní zralost v sobě mimo jiné zahrnuje i dosažení určité emoční stability či odolnosti vůči frustraci. Informace o úrovni sociální adaptace lze získat nejen od rodičů, ale také již v průběhu vyšetření. Školsky nezralé dítě bude mít problémy již s navázáním samotného kontaktu s vyšetřujícím, bude projevovat úzkost z odloučení od doprovázející osoby. K hodnocení verbální zdatnosti a schopnosti reagovat na jednoduchou sociální situaci lze využít Pozorovacího schématu na posouzení školské způsobilosti. Velmi důležitým ukazatelem školní zralosti je také schopnost dítěte akceptovat pravidla a pracovat dle pokynů, a to i v případě, že ho zadaná činnost nebaví či je pro ně obtížná. Nezralé dítě bude úkoly, které pro ně nejsou dostatečně motivující, odmítat, doba pozornosti bude velmi omezená nebo ihned po prvním neúspěchu odmítne spolupracovat (Vágnerová 2008).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 8 Cíl praktické části

Cílem praktické části je pomocí dotazníku zjistit nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky u dětí, četnost, poměr mezi pohlavím v počtu udělených odkladů, následnou péči poskytovanou dětem s odkladem školní docházky mateřskými školami nebo školskými poradenskými zařízeními a v neposlední řadě také opodstatněnost z pohledu pedagogických pracovníků. Dotazníkovou metodou byli osloveni pedagogičtí pracovníci mateřských škol v České republice, kteří ze své praxe pomohli vysledovat problematické oblasti školní zralosti. Dotazníkovou metodou byly rovněž osloveny základní školy z jednotlivých krajů České republiky. Metoda byla zvolena s ohledem na to, že respondenti mohou mít důvěru v anonymitu celého šetření. K porovnání výsledků šetření a ověření některých předpokladů byly použity statistické údaje Ústavu pro informace ve vzdělávání - Výkaz o zahájení povinné školní docházky v základní škole v České republice.

### 8.1 Stanovení předpokladů

Výzkumný problém „Co je nejčastější příčinou odložení povinné školní docházky u dětí“ vyústil ve formulaci následujících předpokladů, které vychází z obecných deficitů formulovaných v teoretické části:

1. **Předpoklad P1:** Předpokládáme, že četnost odkladů povinné školní docházky má v posledních pěti letech vzrůstající tendenci.
2. **Předpoklad P2:** Předpokládáme, že více než 40 % odkladů školní docházky je udělováno chlapcům.
3. **Předpoklad P3:** Předpokládáme, že alespoň 50 % příčin odkladu povinné školní docházky je zapříčiněno pracovní nezralostí.
4. **Předpoklad P4:** Předpokládáme, že alespoň 50 % příčin odkladu povinné školní docházky je zapříčiněno percepční nezralostí.
5. **Předpoklad P5:** Předpokládáme, že více než 40 % dětí s odloženou školní docházkou posléze navštěvuje rozvíjející kurzy v rámci mateřské školy nebo školského poradenského zařízení.

## 9 Použité metody

Pro získání informací byl vytvořen dotazník, který obsahoval celkem sedmnáct otázek. Čtyři otázky se týkaly popisu respondenta – uveden zřizovatel, počet tříd, spolupráce s poradenským zařízením při zjišťování školní zralosti dětí a hodnocení této spolupráce. Dvanáct otázek se týkalo problematiky odkladu školní docházky. Jedna otázka byla věnována názoru pedagogických pracovníků na zamýšlené zpoplatnění pobytu v mateřských školách dětí s odkladem, zda bude mít za následek to, že rodiče budou raději umísťovat děti do ZŠ, aby se vyhnuli úplatám za předškolní vzdělávání. Respondenti měli převážně možnost volby ze dvou i více odpovědí.

## 10 Popis zkoumaného vzorku

Zkoumaný vzorek se skládal z celkem šedesáti náhodně vybraných mateřských škol na území České republiky, oslovení byli pedagogičtí pracovníci, kteří na otázky dotazníku odpovídali na základě zkušeností z praxe. V souladu s cílem bakalářské práce šlo zejména o mapování četnosti a nejčastějších příčin odkladu školní docházky, procentuálnímu porovnání poměru mezi dívkami a chlapci z pohledu zkušenosti pedagogických pracovníků.

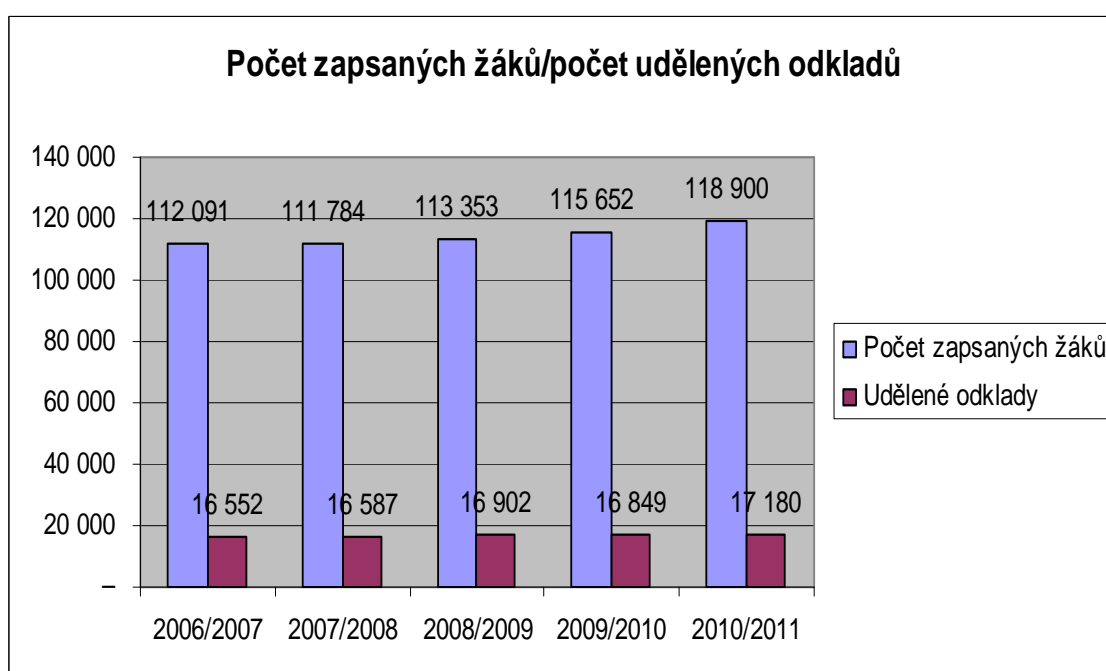
## 11 Výsledky výzkumů a jejich interpretace

Hlavním cílem šetření bylo zjistit, zda se mění počet odkladů školní docházky v průběhu posledních pěti let. K potvrzení tohoto předpokladu bylo vycházeno z databáze Ústavu pro informace ve vzdělávání, z Výkazu o zahájení povinné školní docházky v základní škole v České republice. Všechna data jsou uváděna k 28. 2. daného roku. Uváděné hodnoty se tedy vztahují k zápisům do prvních ročníků základních škol, tyto údaje se ještě v každém školním roce mohou měnit a to až do konce prosince daného školního roku, do kdy mohou být udělovány tzv. dodatečné odklady zahájení povinné školní docházky. Údaje jsou vykazovány za základní školy včetně škol pro žáky se zdravotním postižením (uiv 2012).

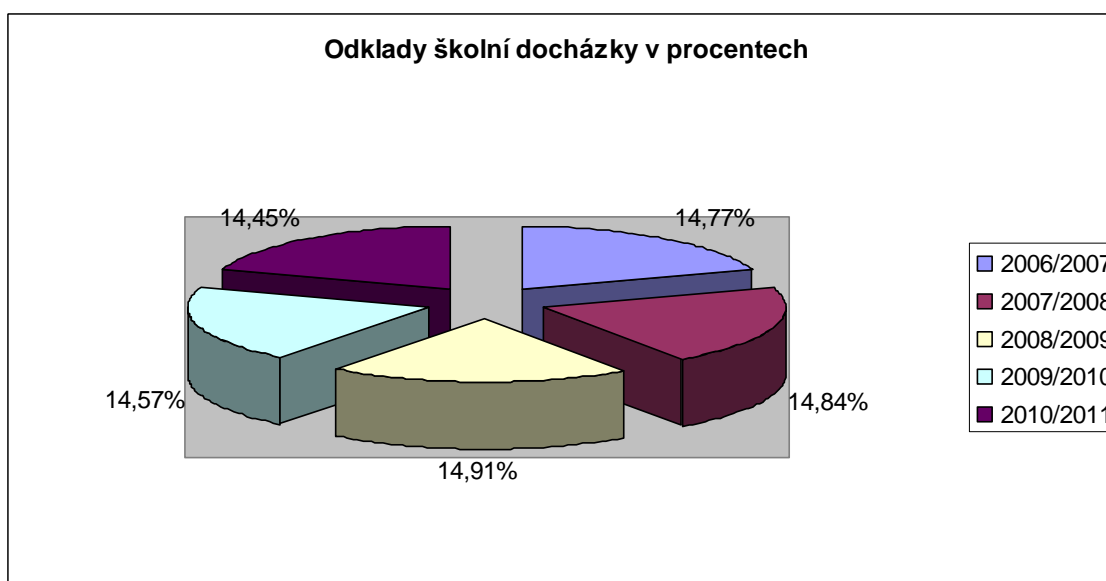
Tabulka č. 1: Počty dětí zapisovaných a zapsaných do základních škol, počty udělených odkladů zahájení povinné školní docházky:

Školní rok	Počet zapsaných žáků celkem	Počet udělených odkladů celkem	Odklady-vyjádřeno v procentech
2006/2007	<b>112 091</b>	16 552	14,77%
2007/2008	<b>111 784</b>	16 587	14,84%
2008/2009	<b>113 353</b>	16 902	14,91%
2009/2010	<b>115 652</b>	16 849	14,57%
2010/2011	<b>118 900</b>	17 180	14,45%

Graf č. 1: Počet zapsaných žáků/počet udělených odkladů



Graf č. 2: Odklady školní docházky v procentech



V další části analýzy výsledků šetření je provedeno vyhodnocení výzkumu pomocí dotazníků v rámci mateřských škol. Cílem bylo zjistit, zda jsou odklady školní docházky častější u chlapců, nebo u děvčat, nejčastější příčiny navrhovaných odkladů školní docházky, spolupráci mateřských škol při šetření školní zralosti u dětí, postoj pedagogických pracovníků k hodnocení této spolupráce, zda jsou školskými poradenskými zařízeními nabízeny kurzy pro děti s odloženou školní docházkou, postoj rodičů k navrženému odkladu a zda bude mít vliv zpoplatnění pobytu v mateřské škole u dětí s odkladem školní docházky na rozhodnutí rodičů ponechat dítě v mateřské škole. Pedagogičtí pracovníci byli také dotazováni, jestli u dětí, které mají ve výchovně vzdělávacím procesu, shledávají navržené a udělené odklady opodstatněnými. Jednotlivé otázky jsou analyzovány podle odpovědí respondentů.

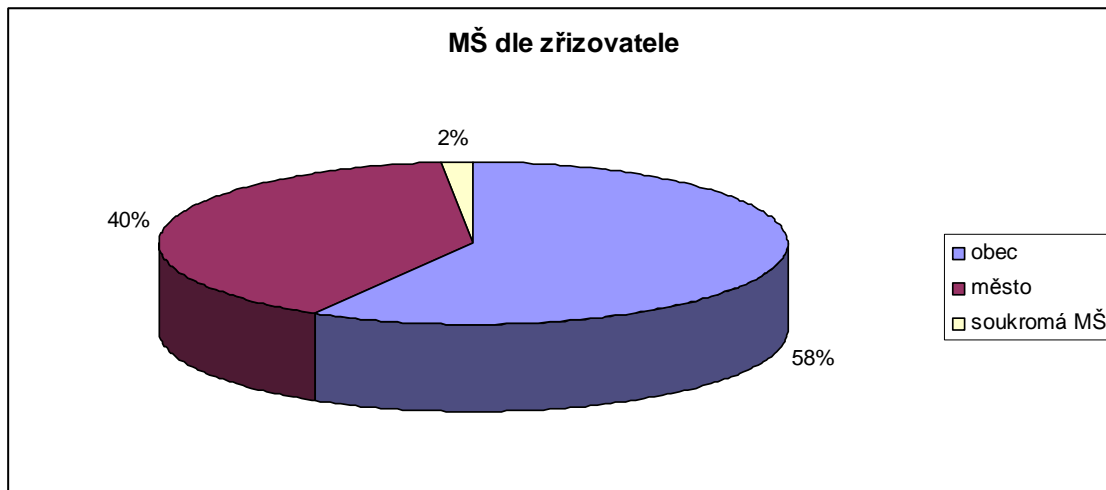
Zřizovatelem MŠ je:

a) obec  
b) město  
c) soukromá MŠ

<b>Zřizovatel</b>	<b>počet</b>	<b>Vyjádřeno v %</b>
obec	35	58%
město	24	40%
soukromá MŠ	1	1,67%
celkem	60	100%



Graf č. 4: Mateřské školy dle zřizovatele vyjádřené v procentech



V rámci výzkumu bylo sledováno, rozložení mateřských škol s ohledem na zřizovatele. Z uvedené tabulky a následného grafu vyplývá, že výzkumného šetření se zúčastnilo nejvíce mateřských škol zřizovaných obcemi. Z celkového počtu bylo 58 mateřských škol zřízeno obcemi, což představuje 58%.

#### Otázka č. 2:

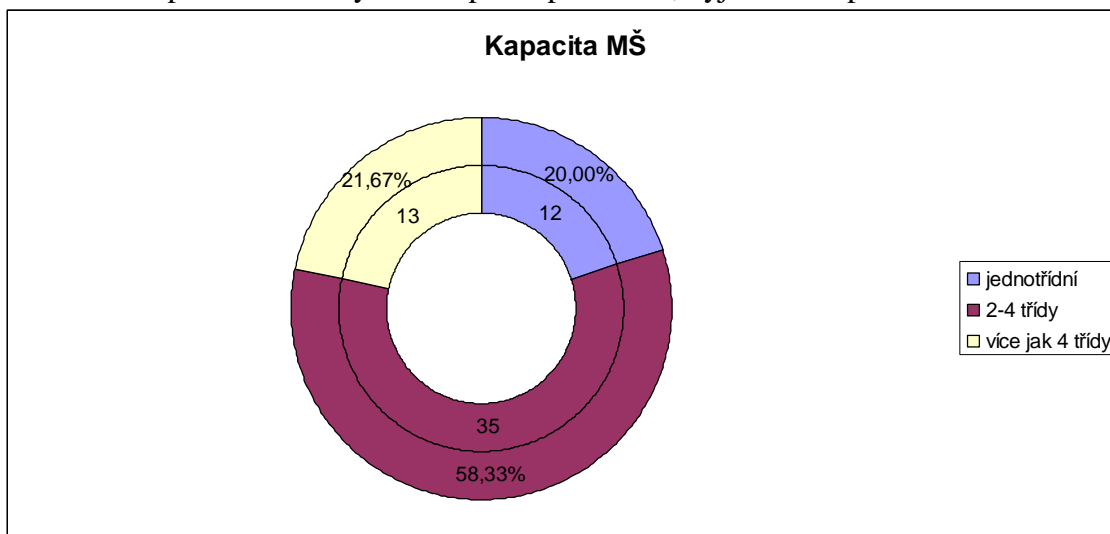
Kapacita Vaší MŠ je:

- a) jednotřídní
- b) 2 – 4 třídy
- c) více jak 4 třídy

Tabulka č. 3: Rozdělení mateřských škol dle počtu tříd

Počet tříd	Počet	%
jednotřídní	12	20,00%
2-4 třídy	35	58,33%
více jak 4 třídy	13	21,67%
Celkem	60	100 %

Graf č. 5: Kapacita mateřských škol podle počtu tříd, vyjádřeno v procentech



Zkoumaným prvkem byla také kapacita jednotlivých mateřských škol. Mateřské školy byly dotazovány na počet tříd a výsledky ukazují, že nejvíce ze zkoumaného vzorku převažují mateřské školy se dvěma až čtyřmi třídami, celkem 35, což představuje 58,33% z celkového počtu dotázaných mateřských škol.

### Otázka č. 3:

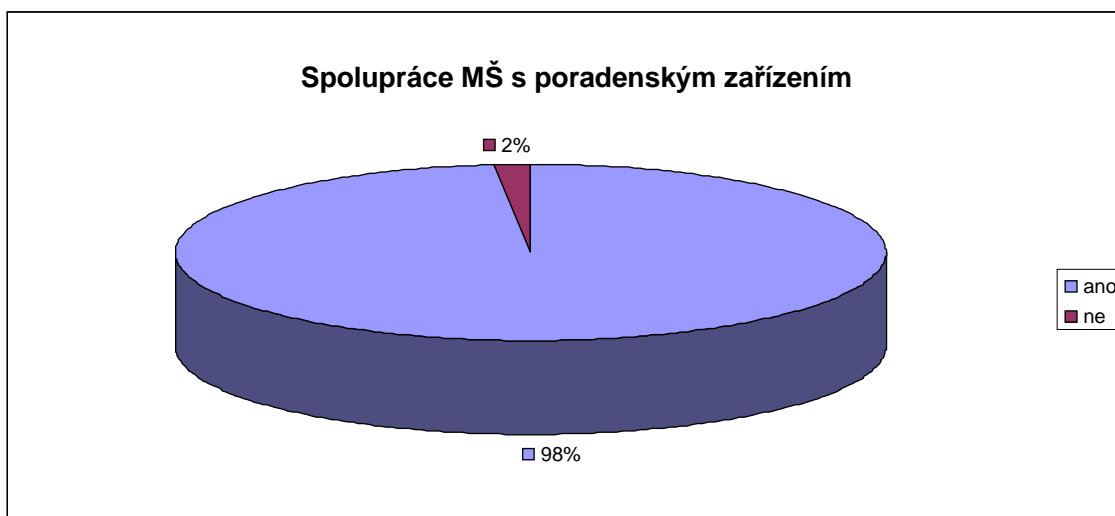
Spolupracuje Vaše MŠ se školským poradenským zařízením při zjišťování školní připravenosti dětí:

- a) ano
- b) ne
- c) jiná spolupráce – uveďte

Tabulka č. 4: Spolupráce mateřských škol s poradenským zařízením

Spolupracuje MŠ	počet	%
ano	59	98%
ne	1	2%
celkem	60	100%

Graf č. 6: Spolupráce mateřských škol s poradenským zařízením při šetření školní zralosti



Z provedeného šetření vyplývá, že 98% mateřských škol při zjišťování školní připravenosti u dětí spolupracuje se školským poradenským zařízením. Pouze v jednom případě respondent s poradenským zařízením nespolupracuje, nabízené možnosti vyjádřit se k jiné formě spolupráce nevyužil.

#### Otázka č. 4:

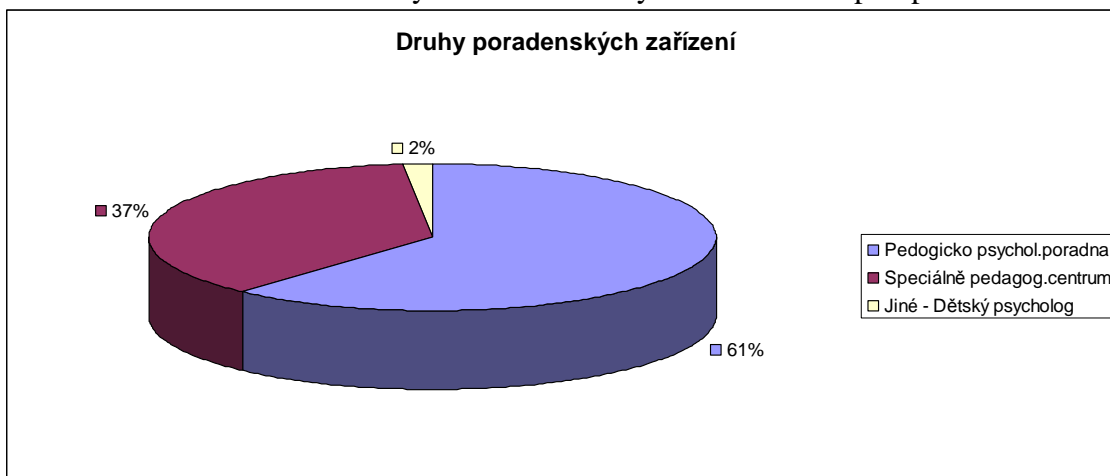
Pokud ano, uveďte, prosím, s kterými:

- a) Pedagogicko psychologická poradna
- b) Speciálně pedagogické centrum
- c) jiné – vyplšte

Tabulka č. 5: Školská poradenská zařízení ve spolupráci s mateřskými školami

Poradenské zařízení	počet	%
Pedagogicko psychologická poradna	37	62%
Speciálně pedagogické centrum	22	37%
Jiné - Dětský psycholog	1	2%
Celkem	60	100%

Graf č. 7: Poradenská zařízení využívaná mateřskými školami ke spolupráci



Třicet sedm mateřských škol (61%) při šetření školní připravenosti dětí spolupracuje s pedagogicko psychologickou poradnou. Dvacet dva (37%) je ve spolupráci se speciálně poradenským centrem a jedna mateřská škola (2%) využívá jiné formy spolupráce, konkrétně dětského psychologa docházejícího přímo do mateřské školy.

#### Otázka č. 5:

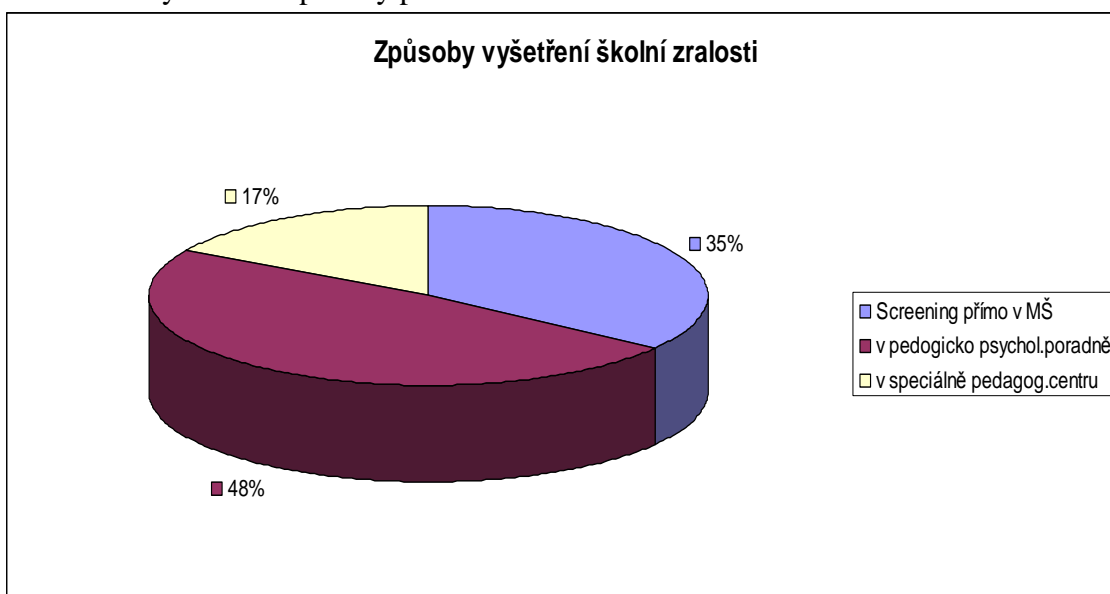
Jakým způsobem probíhá vyšetření školní zralosti a připravenosti dětí:

- a) screeningové vyšetření přímo v mateřské škole pracovníkem poradenského zařízení
- b) v pedagogicko psychologické poradně
- c) v speciálně pedagogickém centru
- d) jiným způsobem – uveďte

Tabulka č. 6: Způsob vyšetření školní připravenosti

Způsob vyšetření	počet	%
Screeningové vyšetření přímo v MŠ	21	35%
v pedagogicko psychologické poradně	29	48%
v speciálně pedagogickém centru	10	17%
celkem	60	100%

Graf č. 8: Využívané způsoby při šetření školní zralosti



Na otázku, jakou formou je u dětí prováděno vyšetření školní zralosti odpovědělo dvacet jedna mateřských škol (35%), že je zvolena forma screeningového šetření přímo v mateřské škole pracovníkem poradenského zařízení. Pedagogičtí pracovníci se v tomto případě domnívají, že pro dítě známé prostředí není stresující a může tak lépe spolupracovat. U této formy šetření však nejsou přítomni rodiče, nemají tak přímou zpětnou vazbu na výkon dítěte a mohou se k dosaženým výsledkům v některých případech stavět negativně. Dvacet devět mateřských škol (48%) odesílá dítě k prošetření školní zralosti přímo do pedagogicko psychologické poradny, kde dítě ve většině případů doprovází zákonný zástupce, který je zpravidla šetření přítomen a zpětná vazba na dosažený aktuální vývojový stupeň dítěte je větší. Deset mateřských škol (17%) provádí šetření přímo ve speciálně pedagogických centrech. K šetření dochází vždy na doporučení pedagogického pracovníka mateřské školy.

#### Otázka č. 6:

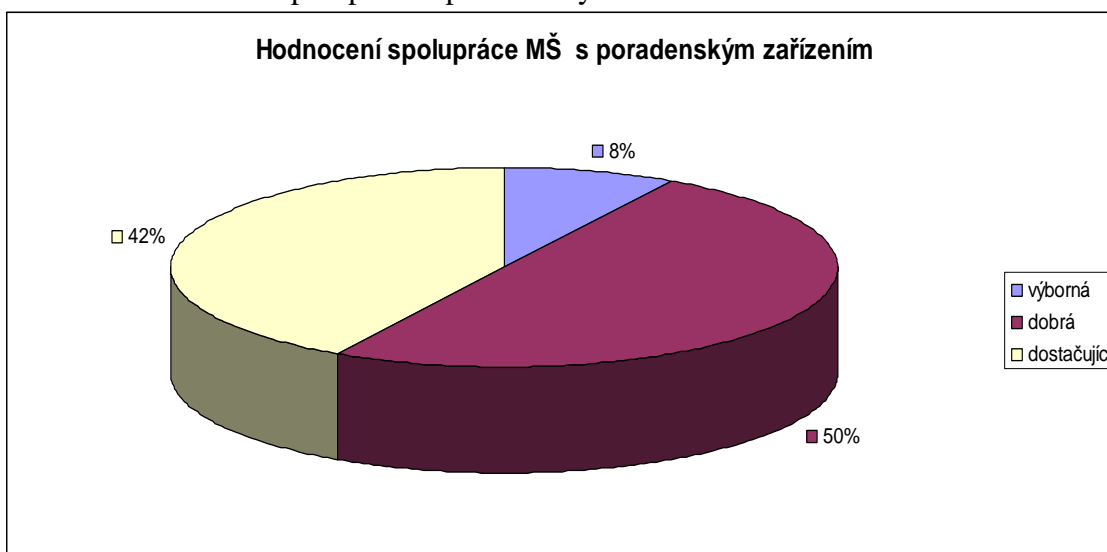
Jak hodnotíte spolupráci se školským poradenským zařízením:

- a) jako výbornou
- b) jako dobrou
- c) jako dostačující
- d) jako nevyhovující

Tabulka č. 7: Hodnocení spolupráce s poradenským zařízením

Spolupráce	počet	%
výborná	5	8%
dobrá	30	50%
dostačující	25	42%
celkem	60	100%

Graf č. 9: Hodnocení spolupráce s poradenským zařízením



V této otázce se měli pedagogičtí pracovníci mateřských škol vyjádřit ke zkušenostem se spoluprací s poradenským zařízením a vyhodnotit kvalitu této spolupráce. Jako dobrou ji hodnotilo celkem 30 respondentů (50%), jako dostačující jí shledalo 25 respondentů (42%) a jako výbornou hodnotilo spolupráci pouze pět respondentů (8%).

#### Otázka č. 7:

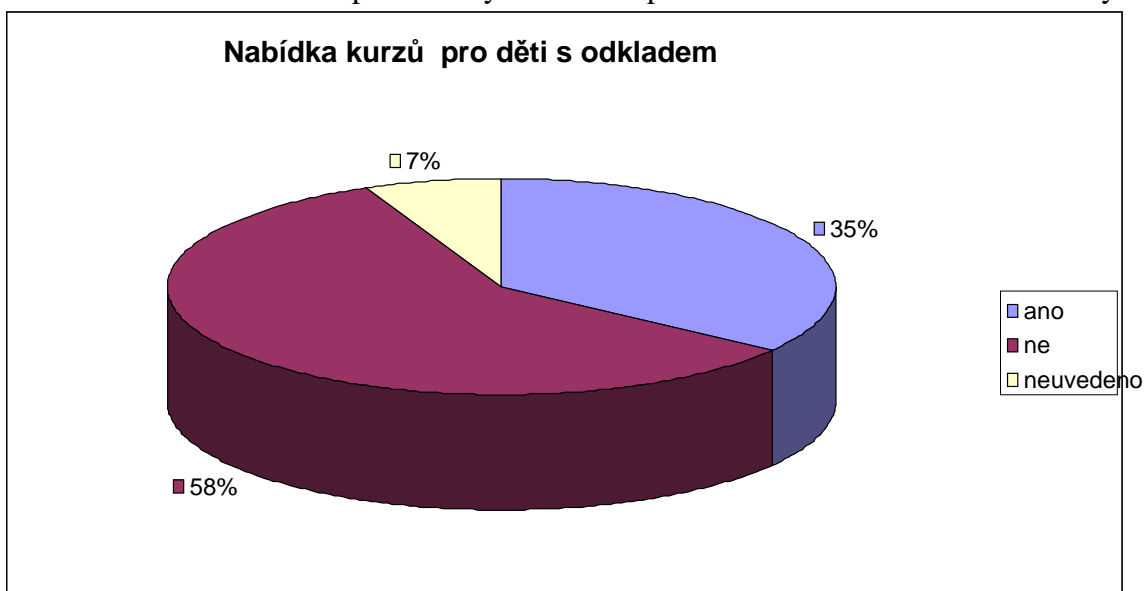
Nabízí poradenské zařízení nebo mateřské školy kurzy pro děti s odkladem školní docházkou:

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Tabulka č. 8: Kurzy nabízené dětem s odloženou školní docházkou

Poradenské středisko - kurzy	nabízí počet	%
ano	21	35%
ne	35	58%
neuvedeno	4	7%
celkem	60	100%

Graf č. 10: Nabídka kurzů poradenských zařízení pro děti s odkladem školní docházky



Otázka, zda nabízí poradenské zařízení následné kurzy pro děti s odloženou školní docházkou, které by rozvíjely zjištěné oslabené oblasti vývoje, směřovala k šetření, jak a zda vůbec je o tyto děti následně cíleně pečováno a zda je s dětmi následně pracováno speciálními metodami. Třicet pět respondentů (58%) odpovědělo, že poradenské zařízení neposkytuje následnou speciální péči dětem s odloženou školní docházkou. Odpověď, že dětem s odloženou docházkou jsou ze strany poradenských zařízení nabízeny speciální kurzy, uvedlo dvacet jedna pedagogických pracovníků mateřských škol (35%). Čtyři pracovníci (7%) uvedli, že o nabízených kurzech neví.

#### Otázka č. 9:

Pokud ano, uveďte, prosím, jaké:

Tabulka č. 9: Nejčastěji nabízené kurzy pro děti s odloženou docházkou

Kurz	počet	%
logopedie	16	27%
grafomotorika	32	53%
Maxík - kurz pro předškoláky	7	12%
jiné - nespecifikované	5	8%
celkem	60	100%

Graf č. 11: Přehled nabízených kurzů v procentech



Z analýzy výše uvedených hodnot vyplývá, že nejvíce jsou poradenskými zařízeními nabízeny kurzy grafomotoriky (53%), následuje péče v oblasti logopedie (27%). Nabízen je rovněž stimulační program Maxík (12%), který je vhodný pro předškolní děti od pěti let a děti s odloženou školní docházkou, které se připravují na vstup do školy. Program je akreditován MŠMT ČR – pod č.j. 27 398/2007-25-580. Jiné, nespecifikované nabízené kurzy uvedlo pět (8%) pedagogických pracovníků.

**Otázka č. 10:**

Domníváte se, že odklady povinné školní docházky mají v posledních pěti letech stoupající tendenci:

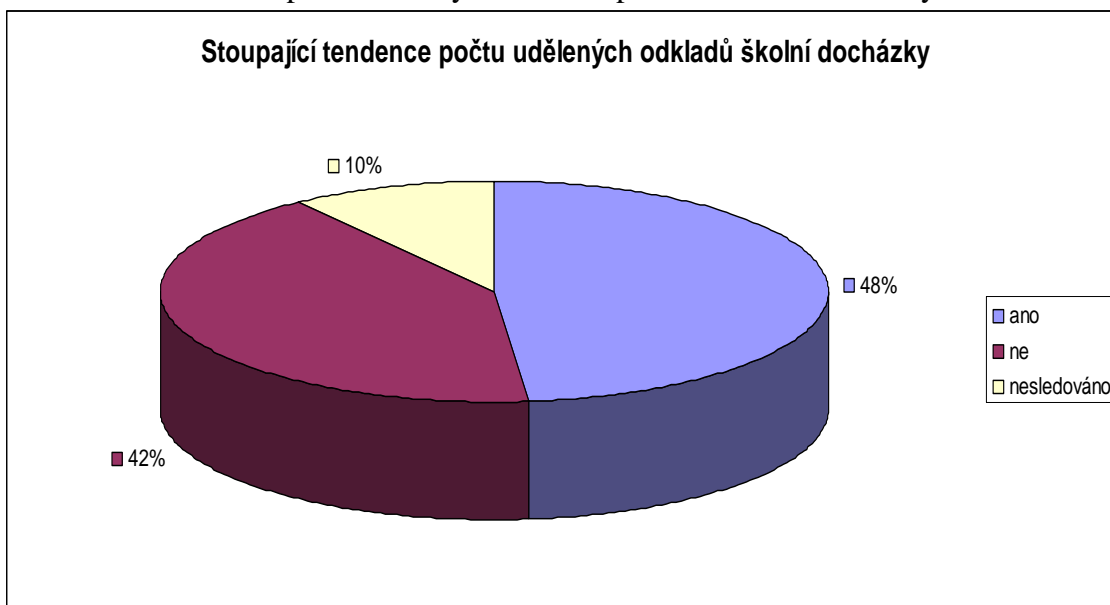
- a) ano
- b) ne
- c) nevím



Tabulka č. 10: Vyjádření pedagogických pracovníků k otázce stoupající tendence počtu odkladů školní docházky

Stoupající tendence	počet	%
ano	29	48%
ne	25	42%
nesledováno	6	10%
celkem	60	100%

Graf č. 12: Tendence počtu udělených odkladů povinné školní docházky



V této otázce se měli učitelé vyjádřit ke svým zkušenostem vzhledem k četnosti odkladů školní docházky v posledních pěti letech. Z šedesáti dotázaných se jich dvacet devět (48%) domnívá, že odkladů povinné školní docházky přibývá, dvacet pět respondentů (42%) se domnívá, že odkladů nepřibývá a šest pedagogů (10%) tendenci vývoje počtu odkladů školní docházky nesledovalo. Z výše uvedené analýzy zkušeností pedagogických pracovníků s četností odkladů školní docházky za posledních pět let lze potvrdit předpoklad, že četnost odkladů má za sledované období vzrůstající tendenci.

### Otázka č. 11:

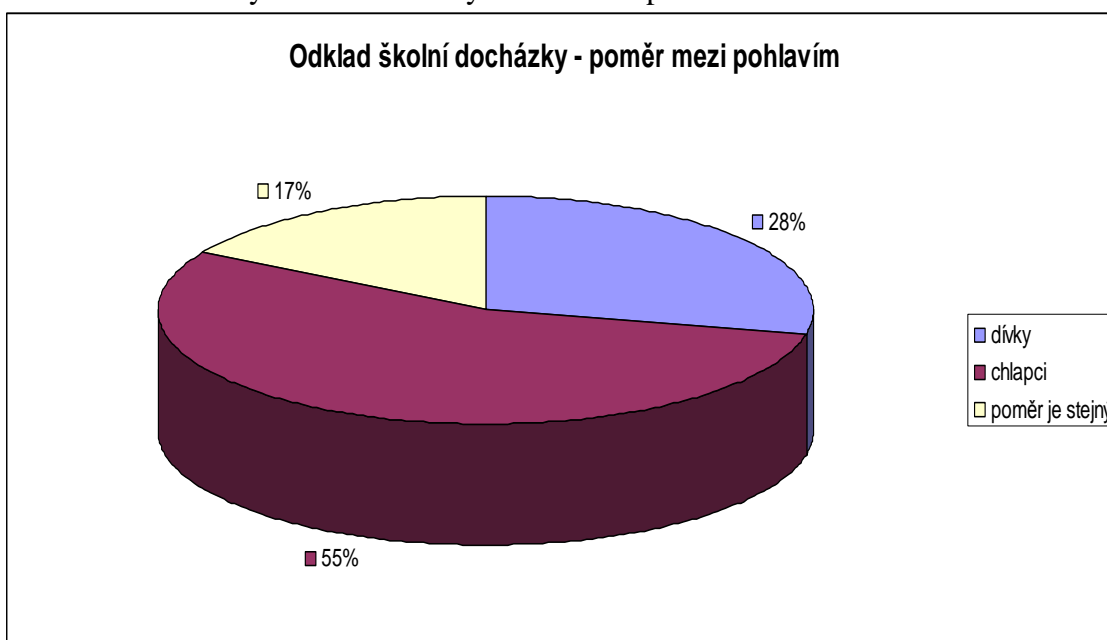
Z Vaší praxe vyplývá, že odklady školní docházky jsou častěji udělovány:

- a) dívkám
- b) chlapcům
- c) poměr mezi pohlavími je stejný

Tabulka č. 11: Odklady školní docházky vzhledem k pohlaví dítěte

Pohlaví	počet	%
dívky	17	28%
chlapci	33	55%
poměr je stejný	10	17%
celkem	60	100%

Graf č. 13: Odklady školní docházky vzhledem k pohlaví dítěte

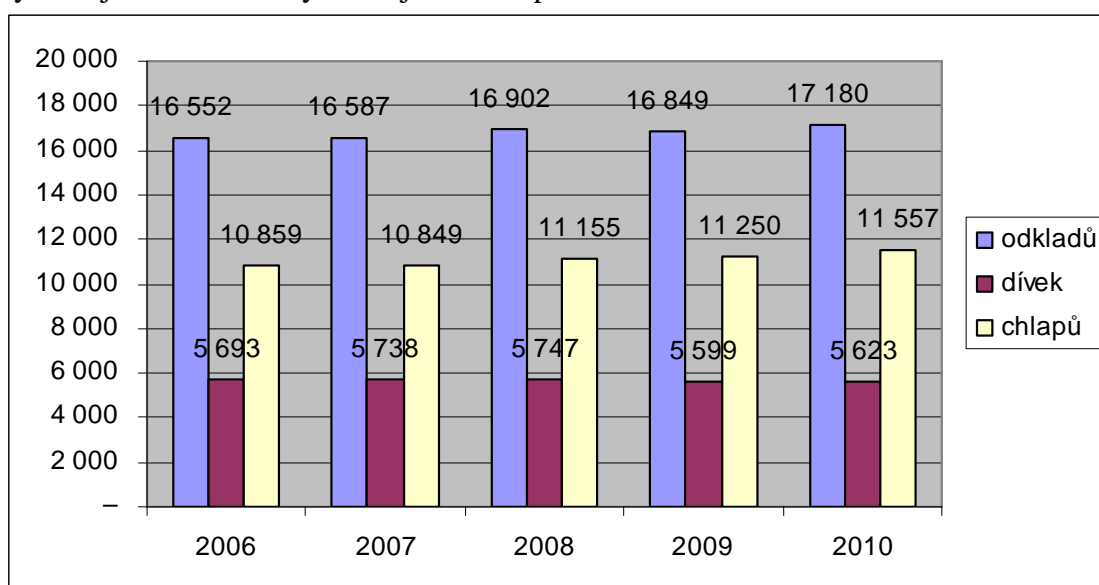


Sedmnáct pedagogů (28%) odpovědělo, že odklad školní docházky je častější u dívek, třicet tři (55%) shledává větší četnost u chlapců a pouze deset (17%) se domnívá, že poměr mezi pohlavím je stejný.

Tabulka č. 12: Poměr mezi pohlavím dle statistických údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání

Školní rok	Počet odkladů celkem	Dívky	%	Chlapci	%
2006/2007	16 552	5 693	34,4%	10859	65,6%
2007/2008	16 587	5 738	34,6%	10849	65,4%
2008/2009	16 902	5 747	34,0%	11155	66,0%
2009/2010	16 849	5 599	33,2%	11250	66,8%
2010/2011	17 180	5 623	32,7%	11557	67,3%

Graf č. 14: Počty udělených odkladů v posledních pěti letech, poměr mezi pohlavím vycházející ze statistických údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání



Tabulka č. 12 a grafické znázornění vycházejících z údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání potvrzuje výsledek dotazníkové šetření mezi pedagogickými pracovníky mateřských škol, který byl zaměřen na analýzu poměru pohlaví v počtu udělených odkladů školní docházky. V průběhu posledních pěti let byly odklady školní docházky v průměru o 32,4% častěji udělovány chlapcům.

#### Otázka č. 12:

Mezi nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky patří:

- a) sociální nezralost
- b) fyzická, percepční nezralost
- c) pracovní nezralost

d) prodloužení dětství

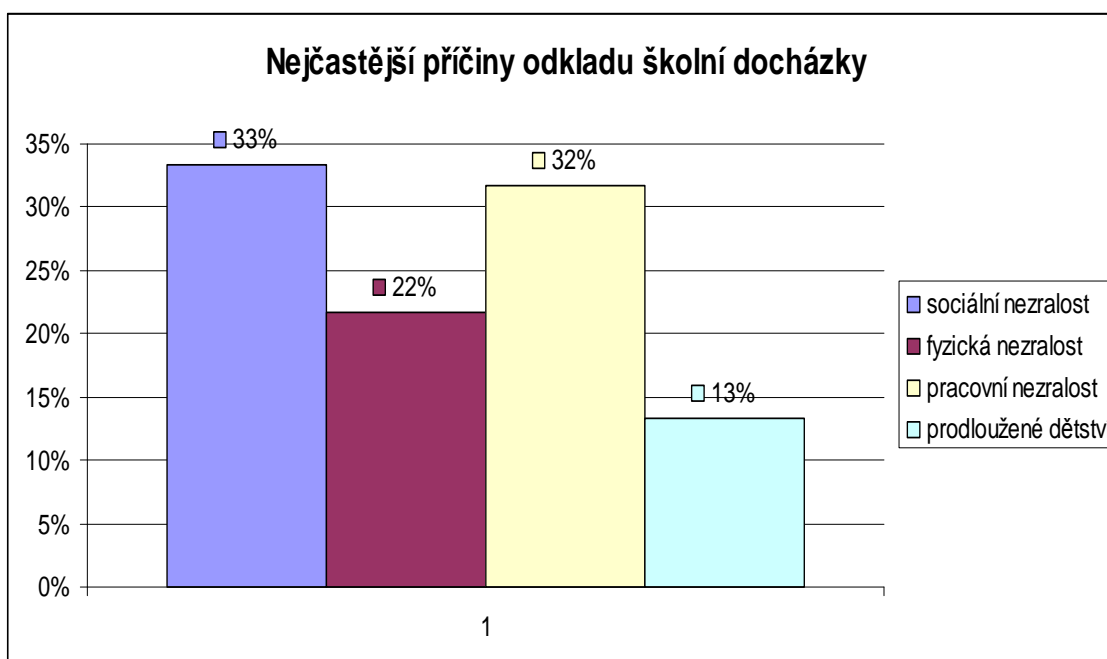
e) nevím

f) jiné – uveďte

Tabulka č. 13: Příčiny navrhovaných odkladů školní docházky

Příčiny	počet	%
sociální nezralost	20	33%
fyzická, percepční nezralost	13	22%
pracovní nezralost	19	32%
prodloužené dětství	8	13%
celkem	60	100%

Graf č. 15: Přehled nejčastějších příčin v procentech



Na otázku nejčastějších příčin rozhodujících o udělení odkladu školní docházky odpovědělo dvacet respondentů (33%), že nejčastější příčinou je sociální nezralost. Fyzickou a percepční nezralost shledalo jako příčinu odkladu školní docházky třináct (22%) pedagogů. Devatenáct (32%) dotázaných se domnívá, že nejčastější příčinou je pracovní nezralost a z celkového počtu se osm (13%) považuje za nejčastější příčinu odkladu školní docházky snaha rodičů o prodloužení dětství svého dítěte.

Z analýzy výsledků vyplývá, že původní předpoklady, že alespoň 50 % příčin odkladu povinné školní docházky je zapříčiněno pracovní nezralostí a že alespoň 50 % příčin odkladu povinné školní docházky je zapříčiněno percepční nezralostí, se nepotvrdily. Naopak výzkumné šetření ukázalo a z praxe pedagogických pracovníků vyplývá, že nejčastější příčinou udělení odkladu školní docházky je sociální nezralost.

### **Otázka č. 13:**

Domníváte se, že odklady povinné školní docházky jsou u všech dětí vždy opodstatněné

- a) 100 % ano
- b) 70% ano
- c) 50% ano
- d) ne
- e) nevím, neuvedeno

Tabulka č. 14: Názor pedagogických pracovníků na opodstatněnost odkladů u všech dětí

Opodstatněné	počet	%
100% ano	20	33%
70% ano	19	32%
50% ano	10	17%
ne	9	15%
neuvedeno	2	3%
celkem	60	100%

Graf č. 16: Názor pedagogických pracovníků na opodstatněnost odkladů u všech dětí v procentech



Otázku, zda jsou odklady povinné školní docházky u všech dětí vždy opodstatněné, odpovědělo dvacet (33%) pedagogických pracovníků, že v 100% jsou odklady opodstatněné. Devatenáct respondentů (32%) se domnívá, že odklady jdou opodstatněné ze 70%. Z 50% opodstatněnost odkladů u dětí shledává deset (17%) pedagogů. Devět pedagogů (15%) nepovažuje odklady povinné školní docházky u všech dětí vždy opodstatněné. U dvou (3%) respondentů nebyla opodstatněnost uvedena.

#### Otázka č. 14:

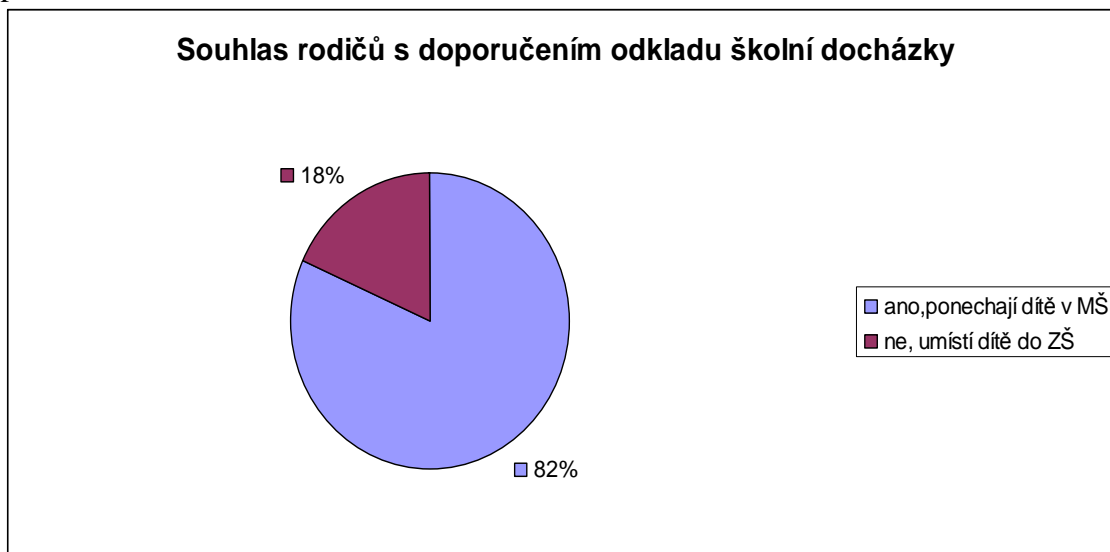
Rodiče s doporučením odkladu povinné školní docházky:

- a) souhlasí, dítě ponechají v MŠ
- b) nesouhlasí, dítě přesto umístí do ZŠ

Tabulka č. 15: Stanovisko zákonných zástupců k navrhovanému odkladu školní docházky

Zákonní zástupci - rodiče	počet	%
souhlasí, ponechají dítě v MŠ	49	82%
nesouhlasí, umístí dítě do ZŠ	11	18%
celkem	60	100%

Graf č. 17: Stanovisko zákonných zástupců k navrhovanému odkladu školní docházky v procentech



Analýza a grafické znázornění odpovědí ukazují, že čtyřicet devět respondentů (82%) uvedlo, že zákonní zástupci – rodiče s doporučením odkladu školní docházky souhlasí a své dítě ponechají v mateřské škole ještě jeden školní rok. V jedenácti předškolních zařízeních (18%) bylo zjištěno, že rodiče s navrhovaným odložením školní docházky nesouhlasí a své dítě i přes doporučení umístí do první třídy základní školy.

#### Otázka č. 15:

Domníváte se, že zamýšlené zpoplatnění pobytu v mateřských školách u dětí s odkladem bude mít za následek to, že rodiče budou raději umísťovat děti do základních škol, aby se vyhnuli platbám za mateřskou školu:a) ano

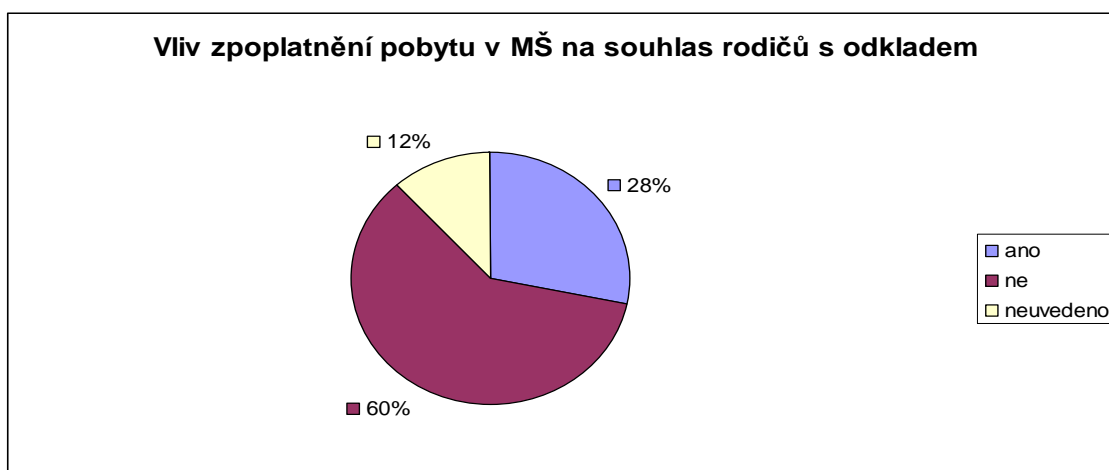
b) ne

c) nevím, neuvedeno

Tabulka č. 16: Názor pedagogických pracovníků na zamýšlené zpoplatnění pobytu v mateřské škole u dětí s odkladem školní docházky

Vliv zpoplatnění na ponechání dítěte v mateřské škole	počet	%
ano	17	28%
ne	36	60%
Nevím, neuvedeno	7	12%
Celkem	60	100%

Graf č. 18: Vliv zpoplatnění na ponechání dítěte v mateřské škole v procentech



Otázka sledovala názor pedagogů, zda zamýšlené zpoplatnění pobytu v mateřských školách u dětí s odkladem nebude mít za následek to, že rodiče budou raději umísťovat děti do základních škol, aby se vyhnuli platbám za mateřskou školu. Sedmnáct pracovníků předškolních zařízení (28%) se domnívá, že zamýšlené zpoplatnění bude mít vliv na konečné rozhodnutí rodičů, třicet šest respondentů (60%) shledává vliv zpoplatnění pobytu na rozhodnutí o udělení odkladu školní docházky za neopodstatněný. Sedm zařízení (12%) své stanovisko neuvedlo.

## 12 Ověření platnosti předpokladů

**Předpoklad P1:** Předpokládáme, že četnost odkladů povinné školní docházky má v posledních pěti letech vzrůstající tendenci.

K ověření tohoto předpokladu bylo použito dotazníkového šetření mezi pedagogy mateřských škol a statistických údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání, z Výkazu o zahájení povinné školní docházky v základní škole v České republice.

Z tabulky č. 10 (Vyjádření pedagogických pracovníků k otázce stoupající tendence počtu odkladů školní docházky) a následného grafického znázornění (graf č. 12) vyplývá, že šedesáti dotázaných se jich dvacet devět (48%) domnívá, že odkladů povinné školní docházky přibývá. Statistické údaje za posledních pět let však tento názor pedagogů nepodporuje. Z výsledků vyplývá, že počet zapisovaných dětí v posledních pěti letech stoupl. Vývoj četnosti udělených odkladů školní docházky měl stoupající tendenci ve školních letech 2006 – 2008. V posledních dvou letech, tedy 2009 a 2010, zaznamenávají statistické údaje mírný pokles udělovaných odkladů povinné školní docházky Celkový počet odkladů se zdá být



přímo úměrný stoupajícímu počtu zapisovaných žáků do prvních tříd základních škol. Tendenci četnosti odkladů školní docházky lze z výše uvedených statistických údajů vyhodnotit jako konstantní.

**Předpoklad, že četnost odkladů povinné školní docházky má v posledních pěti letech vzrůstající tendenci, se bezvýhradně nepotvrdil.**

**Předpoklad P2:** Předpokládáme, že více než 40 % odkladů školní docházky je udělováno chlapcům.

K ověření tohoto předpokladu bylo použito dotazníkového šetření mezi pedagogy a statistických dat Ústavu pro informace ve vzdělávání, z Výkazu o zahájení povinné školní docházky v základní škole v České republice. V dotazníkovém šetření se sedmnáct (28%) pedagogů vyjádřilo, že je častěji odklad školní docházky udělován dívkám, třicet tři (55%) se vyjádřilo, že odklad školní docházky je udělován častěji chlapcům. Deset (17%) pedagogických pracovníků se domnívá, že je poměr mezi pohlavím stejný.

Analýzou statistických dat (tabulka č. 12 Poměr mezi pohlavím dle statistických údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání) byly potvrzeny výsledky dotazníkového šetření mezi pedagogickými pracovníky mateřských škol. V průběhu posledních pěti let byly odklady školní docházky v průměru o 32,4% častěji udělovány chlapcům.

**Předpoklad, že více než 40 % odkladů školní docházky je udělováno chlapcům se zcela potvrdil.**

**Předpoklad P3:** Předpokládáme, že alespoň 50 % příčin odkladu povinné školní docházky je zapříčiněno pracovní nezralostí.

K ověření tohoto předpokladu bylo použito dotazníkového šetření mezi pedagogy šedesáti mateřských škol. Z analýzy výsledků uvedených v tabulce č. 13 (Příčiny navrhovaných odkladů školní docházky) a grafického znázornění vyplývá, že původní předpoklad, že alespoň 50 % příčin odkladu povinné školní docházky je zapříčiněno pracovní nezralostí, se nepotvrdil. Naopak výzkumné šetření ukázalo a z praxe pedagogických pracovníků vyplývá, že nejčastější příčinou udělení odkladu školní docházky je sociální nezralost.

**Předpoklad, že alespoň 50 % příčin odkladu povinné školní docházky je zapříčiněno pracovní nezralostí, se nepotvrdil. Praxe ukazuje, že nejčastější příčinou navrhovaného odkladu školní docházky u dětí je jejich sociální nezralost.**

**Předpoklad P4:** Předpokládáme, že alespoň 50 % příčin odkladu povinné školní docházky je zapříčiněno percepční nezralostí.

K ověření tohoto předpokladu bylo použito dotazníkového šetření mezi pedagogy šedesáti mateřských škol. Z interpretace výsledků tabulka č. Tabulka č. 12 (Příčiny navrhovaných odkladů školní docházky) a grafického znázornění vyplývá, že z celkového počtu dotázaných pouze 13 (22%) respondentů uvedlo jako nejčastější příčinu navrhovaného odkladu školní docházky recepční nezralost dítěte.

**Předpoklad, že alespoň 50 % příčin odkladu povinné školní docházky je zapříčiněno percepční nezralostí, se ani v tomto případě provedeným šetřením nepotvrdil.**

**Předpoklad P5:** Předpokládáme, že více než 40 % dětí s odloženou školní docházkou posléze navštěvuje rozvíjející kurzy v rámci mateřské školy nebo školského poradenského zařízení.

K ověření tohoto předpokladu bylo použito dotazníkového šetření mezi pedagogickými pracovníky mateřských škol. Na otázku, poradenská zařízení nabízí následné kurzy pro děti s odloženou školní docházkou, které by rozvíjely zjištěné oslabené oblasti vývoje, odpovědělo třicet pět respondentů (58%), že poradenské zařízení následnou speciální péči dětem s odloženou školní docházkou neposkytuje. Odpověď, že dětem s odloženou docházkou jsou ze strany poradenských zařízení nabízeny speciální kurzy, uvedlo dvacet jedna pedagogických pracovníků mateřských škol (35%). Z výzkumného šetření dále vyplývá, že v nabízených kurzech nebo programech školských poradenských zařízení a mateřských škol převažují především grafomotorická cvičení, následovaná logopedickou terapií, skupinovou či individuální. Z interpretace výsledků tabulky č. 9 vyplývá, že více než 40% dětí s odloženou školní docházkou posléze navštěvuje specializované přípravné kurzy.

**Předpoklad, že více než 40% dětí s odloženou školní docházkou posléze navštěvuje rozvíjející kurzy v rámci mateřské školy nebo školského poradenského zařízení, se v tomto případě potvrdil.**

### 13 Shrnutí výsledků praktické části a diskuse

Výsledky praktické části byly hodnoceny ze dvou rovin. V první rovině byly hodnoceny výsledky dotazníkového šetření mezi pedagogickými pracovníky šedesáti mateřských škol a druhá rovina byla sledována z pohledu statistických údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání. Porovnání výsledků obou rovin se týkalo ověření předpokladu P1 a P2. Vyhodnocení předpokladů P3, P4 a P5 vycházelo z odpovědí respondentů v dotazníkovém šetření.

Vývoj četnosti udělených odkladů školní docházky měl stoupající tendenci ve školních letech 2006 – 2008. V posledních dvou letech, tedy 2009 a 2010, zaznamenávají statistické údaje mírný pokles udělovaných odkladů povinné školní docházky. Celkový počet odkladů zdá se být přímo úměrný stoupajícímu počtu zapisovaných žáků do prvních tříd základních škol.

Přestože dotazníkovým šetřením mezi respondenty byla četnost odkladů vyhodnocena se stoupající tendencí, analýza statistických dat shledává vývoj četnosti odkladů školní docházky jako konstantní. **Platnost předpokladu P1 se nepotvrdila.**

Z výzkumného šetření vyplynulo, že častěji jsou odklady školní docházky udělovány chlapcům než děvčatům. Tuto skutečnost jednoznačně potvrdily statistické údaje jednotlivých škol zaznamenané v databázi Ústavu pro informace ve vzdělávání. V průběhu posledních pěti let byly odklady školní docházky v průměru o 32,4% častěji udělovány chlapcům. **Platnost předpokladu P2 se potvrdila.**

Výsledek výzkumného šetření týkající se **předpokladu P3**, že alespoň 50 % příčin odkladu povinné školní docházky je zapříčiněno pracovní nezralostí, a **předpokladu P4**, že alespoň 50 % příčin odkladu povinné školní docházky je zapříčiněno percepční nezralostí, **se nepotvrdily**. Dotazníkovou metodou mezi pedagogy bylo zjištěno, že nejčastější příčinou navrhovaných odkladů je sociální nezralost. Z celkového počtu šedesáti respondentů jich celkem dvacet (33%) z nabízených možností uvedlo sociální nezralost.

, .

**Platnost předpokladu P5**, ve kterém jsme předpokládali, že více než 40 % dětí s odloženou školní docházkou posléze navštěvuje rozvíjející kurzy v rámci mateřské školy nebo školského poradenského zařízení, **je potvrzena**. Z dotazníkového šetření vyplývá, že více jak 40% dětí s odloženou školní docházkou navštěvuje nabízené specializované kurzy pořádané školským poradenským zařízením nebo přímo mateřskou školou.

## ZÁVĚR

Přechod dítěte z mateřské školy do první třídy školy základní je výraznou zátěží nejen pro dítě samotné, které musí přijmout novou sociální roli a vyrovnat se s odlišnými a často výrazně vyššími nároky na něj kladené, ale také pro celou jeho rodinu. Pro dítě dostatečně školsky zralé po stránce fyzické, pracovní, sociální a psychické je přijetí nové etapy života snazší nežli v opačném případě. Problematický vstup do vzdělávacího procesu na základní škole může mít dítě, které není na školu dostatečně zralé. Je velký předpoklad, že dítě nebude ve škole spokojené a dosahované výsledky nebudou srovnatelné s ostatními vrstevníky. V takovém případě je vhodné zvážit odklad povinné školní docházky o jeden rok.

Tématem předložené bakalářské práce bylo charakterizovat problematiku odkladu povinné školní docházky. Cílem předložené bakalářské práce bylo zjistit četnost výskytu, poměr mezi pohlavím v počtu udělených odkladů, nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky a následnou specializovanou péči o děti s odkladem.

K výzkumnému šetření byla zvolena analýza statistických dat a dotazníková metoda a osloveno bylo celkem šedesát mateřských škol v České republice zřizované městy, obcemi, ale také v jednom případě i soukromou osobou. V dotazníkovém šetření byl sledován názor pedagogů na medializovanou skutečnost, že počet odkladů povinné školní docházky u dětí má za posledních pět let zvyšující se tendenci, že se v některých případech objevují odklady školní docházky zcela zbytečně a to z důvodu, že si rodiče pro své dítě vyžádají, a že zamýšlené zpoplatnění pobytu v mateřských školách u dětí s odkladem nebude mít za následek to, že rodiče budou raději umísťovat děti do základních škol, aby se vyhnuli platbám za mateřskou školu.

Při šetření školní zralosti mateřské školy spolupracují převážně se školským poradenským zařízením, pedagogické psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem, kterou respondenti hodnotí jako kladnou. Samotné šetření je nejčastěji prováděno přímo v ambulancích poradenských zařízení, kam je dítě na doporučení pedagoga doprovázeno zákonným zástupcem, který je celému vyšetření přítomen a zpětná vazba na výkon dítěte je pozitivnější. Mateřské školy také volí formu screeningového vyšetření přímo v mateřské škole pracovníkem poradenského zařízení. Odůvodnění tohoto postupu je, že pro dítě známé prostředí není stresující a může tak lépe spolupracovat. Nevýhoda této formy vyšetření může být spatřována v tom, že u šetření nejsou přítomni rodiče, kteří nemají přímou zpětnou vazbu na výkon dítěte a mohou se k dosaženým

výsledkům a následnému návrhu odkladu školní docházky v některých případech stavět negativně. Pokud však dojde k doporučení odložit školní docházku o jeden rok, je z provedeného šetření zřejmé, že ve většině případů zákonní zástupci důvody vedoucí k tomuto rozhodnutí respektují a dítě v mateřské škole ponechají. Svým rozhodnutím tak přispějí k dozrání všech vývojových složek dítěte a usnadní mu přechod do základní školy.

Výsledky šetření prokázaly, že častěji je odklad povinné školní docházky navrhován a udělen chlapcům, dle statistických údajů za posledních pět let v průměru o 32,4%. Oproti předpokladu bylo nečekané, že i když odpovědi respondentů shledávaly vývoj počtu odkladů školní docházky se stoupající tendencí, statistické údaje tuto skutečnost nepotvrdily. I když v letech 2006 – 2008 byl zaznamenán stoupající trend a v následujících třech byla tendence spíše mírně klesající, lze vývoj četnosti odkladů školní docházky vyhodnotit jako konstantní.

Dětem s odloženou školní docházkou jsou ze strany poradenských zařízení nebo přímo mateřskými školami nabízeny různé formy zájmových kroužků, programů na rozvoj dílčích kompetencí vedoucích k stimulaci a podpoře jejich rozvoje. Nejčastěji jsou nabízeny kurzy grafomotoriky, kde je rozvíjena nejen oblast jemné motoriky, ale důraz je kladem také na motoriku hrubou. Celý program probíhá v deseti na sebe navazujících lekcích, kterým jsou přítomni i rodiče. V četnosti nabídky dle zjištěných údajů následuje logopedická prevence ve formě skupinové i individuální terapie. Mateřskými školami je také nabízen stimulační program Maxík (12%), který je vhodný pro předškolní děti od pěti let a děti s odloženou školní docházkou, které se připravují na vstup do školy. Program je akreditován MŠMT ČR – pod č.j. 27 398/2007-25-580. Jiné, nespecifikované nabízené kurzy uvedlo pět (8%) pedagogických pracovníků. Je možné zamýšlet se nad různorodostí této nabídky a hledat alternativní způsoby či rozšířit její rozmanitost.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že pedagogičtí pracovníci neshledávají zamýšlené zpoplatnění pobytu v mateřské škole u dětí s odloženou školní docházkou jako limitující pro rozhodnutí rodičů ponechat dítě v mateřské škole další školní rok.

Otázka zralosti dítěte pro školu je složitá. Každé dítě je zcela jiné a jedinečné. V současné době převratných změn jsou na veškerou populaci kladeny daleko vyšší nároky než v nedávné minulosti. Zvýšené nároky se promítají do všech oborů lidské činnosti a dotýkají se zcela přirozeně i oblasti vzdělání. Z tohoto důvodu také stoupá zodpovědnost nejen rodičů ale také pedagogických pracovníků a odborníků při rozhodování, zda je dítě dostatečně vyzrálé a připravené pro vstup do základní školy.

## NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Vstup dítěte do základní školy znamená výraznou změnu nejen pro něj samotné, ale také pro celou rodinu. U dítěte dostatečně školně zralého a připraveného je přijetí nové sociální role a nároků první třídy jednodušší než pro dítě, které není pro počátek školních povinností dostatečně zralé po stránce fyzické, psychické a sociální. V těchto případech je vhodné zvážit odložení školní docházky o jeden rok. Odklad školní docházky má však smysl pouze v takovém případě, pomůže-li minimalizovat riziko, že dítě nebude výrazně některým nárokům první třídy stačit a již na počátku nebude úspěšné.

S dětmi s odloženou školní docházkou je však třeba intenzivně pracovat tak, aby mohly následný školní rok úspěšně vstoupit do školy.

Do navrhovaných opatření je možné zařadit větší informovanost rodičů o následné péči pro děti s odkladem – možnosti zařadit dítě do přípravné třídy, informovat zákonné zástupce o široké nabídce pracovních sešitů, počítačových programů a pracovních listů, které rozvíjejí jednotlivé oblasti dítěte. Dnešní uspěchaná doba ovlivňuje život mnoha rodin, a proto není jednoduché zajistit dětem klidné pozitivní emoční pole pro jejich osobnostní růst. Výrazná pozornost by měla být věnována bohatší komunikaci mezi rodičem a dítětem, četbě knih a pohádek dítěti, která je důležitá pro následné vnímání čteného obsahu, přispívá k rozvoji fantazie a koncentrace pozornosti.

Navrhovaná opatření se také týkají lepší informovanosti zákonných zástupců i pedagogů o specializovaných kurzech pro děti s odkladem pořádaných poradenským zařízením. Programy se zabývají rozvojem funkcí potřebných pro zvládnutí základních školních dovedností, rozvojem pracovních kompetencí a posilováním sociální a emoční zralosti, jsou zaměřeny na prevenci možných potíží ve čtení, psaní, počítání (prevence specifických poruch učení). Kurzy grafomotoriky jsou určeny dětem, které mají obtíže v oblasti hrubé i jemné motoriky, se správným úchopem tužky, a které projevují nedostatky v kreslení.

Do navrhovaných opatření je možné zařadit logopedickou péči. Logopedická prevence by se mohla stát součástí předškolní přípravy v mateřské škole, formou cvičení, her. Nenásilnou formou by děti mohly dosáhnout lepší artikulační dovednosti, bohatší pasivní i aktivní slovní zásoby, lepšího jazykového citu či sluchového a zrakového vnímání. V rámci předškolní přípravy je třeba u dětí posilovat upotřebitelnost jazyka v sociálním kontaktu, který mnoho dětí obtížně nebo neadekvátně navazuje.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ALLEN, K.E., 2002. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-614-4.
- DAVIDO, R., 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.
- KLÉGROVÁ, J. 2003. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1020-1.
- KREISLOVÁ, Z. 2008. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady po celý rok*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2038-8.
- LANGMEIER, J., 1983. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 1. vyd. Praha: Avicenum.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1998. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-195-X.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1284-9.
- MORKES, F. 2004. Největší reforma školství v dějinách. *Učitel'ské noviny*, roč. 107, č. 33, s. 15 – 17. ISSN 0139-5718.
- NAKONEČNÝ, M. 1993. *Základy psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-34-9.
- STATISTICKÁ ROČENKA – Výkonové ukazatele. In: Ústav pro informace ve vzdělávání [online]. [vid. 22. 2. 2012]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/rubrika/98>.
- ŠVINGALOVÁ, D. 2004. *Teorie a praxe případové práce ve speciální pedagogice*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-819-1.
- ŠVINGALOVÁ, D. 2006. *Kapitoly z psychologie II. díl, Psychologie osobnosti* 2. uprav. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7372-043-4.
- TŘESOHLAVOVÁ, Z., aj., 1990. *Dříve než půjde do školy*. 1. vyd. Praha: Avicenum. ISBN 80-201-0015-6.
- VÁGNEROVÁ, M. 1996. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. 2. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-174-X.
- VÁGNEROVÁ, M. 2007b. *Základy obecné psychologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-283-8.



- VÁGNEROVÁ, M. 2007a. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-213-5.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1538-7.
- WOLPERT, L., 1995. *Triumf embrya*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0509-9.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262 – 10324.
- ZÄHNE, V., 2005. *Co by děti měly znát: odhalování dětských světů, rodičovské omyly, co o svých dětech možná nevíte*. 1. vyd. Česlice: Rebo. ISBN 80-7234-420X.
- ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.
- ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. 2005. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 4. aktual. vyd. Praha: D + H. ISBN 80-903579-0-3.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

### **Příloha č. 1**

Dotazník pro pedagogické pracovníky v mateřských školách (viz. text s. 66)

## Příloha č. 1 – Dotazník pro pedagogické pracovníky v mateřských školách

1. Zřizovatelem MŠ je  
a) obec  
b) město  
c) soukromá MŠ
2. Kapacita Vaší MŠ je  
a) jednotřídní  
b) 2 – 4 třídy  
c) více jak 4 třídy
3. Spolupracuje Vaše MŠ se školským poradenským zařízením při zjišťování školní připravenosti dětí  
a) ano  
b) ne
4. Pokud ano, uveďte, prosím, s kterými:  
a) PPP  
b) SPC  
c) jiné – vypište
5. Jakým způsobem probíhá vyšetření školní zralosti a připravenosti  
a) screeningové vyšetření přímo v MŠ pracovníkem škol. poradanského zařízení  
b) v PPP  
c) v SPC  
d) jiným způsobem – uveďte
6. Konzultaci o nutnosti vyšetření školní zralosti u dítěte -  
a) rodiče vyžádají sami od sebe  
b) doporučení vždy vychází od pedagogů  
c) žádají rodiče na doporučení pedagogů
7. Jak hodnotíte spolupráci se školským porad. zařízením  
a) jako výbornou  
b) jako dobrou  
c) jako dostačující  
d) jako nevyhovující
8. Nabízí poradenské zařízení následné programy pro děti s odkladem šk. doch.  
a) ano  
b) ne  
c) nevím
9. Pokud ano, uveďte, prosím, jaké:

10. Domníváte se, že odklady povinné školní docházky mají v posledních pěti letech stoupající tendenci
- a) ano  
b) ne  
c) nevím
11. Pokud ano, uveďte, prosím, přibližně o kolik procent
- a) o 10  
b) o 30  
c) o 50  
d) o více jak 50
12. Z praxe Vaší MŠ vyplývá, že odklady jsou častěji udělovány
- a) dívkám  
b) chlapcům  
c) nevím
13. Z celkového počtu předškolních dětí je odklad školní docházky udělován (vyjádřete v procentech)
- a) dívkám -  
b) chlapcům -  
c) poměr mezi pohlavími je stejný  
d) nezjistí/oval/ a jsem
14. Mezi nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky patří:
- a) sociální nezralost  
b) fyzická nezralost  
c) pracovní nezralost  
d) prodloužení dětství  
e) nevím  
f) jiné – uveďte
15. Rodiče s doporučením odkladu povinné šk. docházky
- a) souhlasí, dítě ponechají v MŠ  
b) nesouhlasí, dítě přesto umístí do ZŠ
16. Domníváte se, že odklady povinné šk. docházky jsou u všech dětí vždy opodstatněné
- a) 100 % ano  
b) 70% ano  
c) 50% ano  
d) ne  
e) nevím
- 17) Domníváte se, že zamýšlené zpoplatnění pobytu v MŠ u dětí s odkladem bude mít za následek to, že rodiče budou raději umísťovat děti do ZŠ, aby se vyhnuli platbám za MŠ?
- a) ano  
b) ne  
c) nevím

